

Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le de crédito al documento y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA
UNIVERSIDAD DE LA SABANA
Chía - Cundinamarca

**LA EDUCACIÓN EN DANZA COMO UN CAMPO DE CONSTRUCCIÓN
DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR**

ESMERALDA LOZANO CERÓN



**Universidad
de La Sabana**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
JUNIO DE 2016**

**LA EDUCACIÓN EN DANZA COMO CAMPO DE CONSTRUCCIÓN
DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR**

ESMERALDA LOZANO CERÓN

**ASESORA
MARCELA TRISTANCHO**



**Universidad
de La Sabana**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
JUNIO DE 2016**

*A mi madre Ana Vid Cerón
A mis hijos Ana Victoria y Matías Camilo Santillán Cerón.*

AGRADECIMIENTOS:

*A la Secretaria de Educación de Bogotá
A la Universidad de la Sabana y todos los docentes que formaron parte de este
proceso.*

A mi tutora de Tesis Marcela Tris ancho.

A mis jurados de Tesis Juan Carlos Piñeros y Rodrigo Romero.

Al Colegio Costa Rica y mis compañeros de la jornada de la mañana.

A mis leales e inteligentes amigos, por su apoyo sin reparo.

A mis adorados hijos Ana Victoria y Matías Camilo, por los tiempos robados.

A mis inspiradores y creativos estudiantes, por ellos empecé este viaje.

A mis compañeros docentes especialmente el grupo 2014-2.

A mi madre por permitirme existir.

Gracias a todos.

TABLA DE CONTENIDO

Resumen	9
Abstract	10
Introducción	11
1. Planteamiento del problema.....	14
1.1. Antecedentes.....	14
1.2. Justificación	20
1.3. Pregunta	23
1.4. Objetivo general	23
1.5. Objetivos específicos.....	23
2. Marco teórico	24
2.1. Estado del arte	24
2.2. Referentes teóricos.....	27
2.2.1. La danza.....	32
2.2.2. Convivencia escolar	37
3. Metodología.....	39
3.1 Enfoque.....	39
3.2. Alcance.....	39
3.3. Diseño de la investigación.....	39
3.4. Descripción de la población	40
3.5. Categorías de análisis	42
3.5.1. Actitudes.....	42
3.5.2. Prácticas sociales	43
3.5.3. Capacidades expresivas en danza	43
3.6. Instrumentos	44
3.6.1. Entrevistas semi-estructuradas	44
3.6.2. Diario de campo.....	45
3.7. Plan de acción.....	45
3.8. Propuesta pedagógica y didáctica: “La danza como un campo de construcción de la convivencia escolar”	46
3.8.1. Sesión uno (1): Conociéndonos.....	50
3.8.2. Sesión dos (2): ¿Qué tanto me escucho y te escucho?	51
3.8.3. Sesión tres (3): El objeto tú- y- yo.....	51
3.8.4. Sesión cuatro (4): Ocupando mi-tu espacio.....	52
3.8.5. Sesión cinco (5): Mi cuerpo comunica.....	52
3.8.6. Sesión seis (6): Escuchando y cuidando mi – tu cuerpo	53
3.8.7. Sesión siete (7): Sintiéndome- sintiéndote	53
3.8.8. Sesión ocho (8): Confiando-nos	54
3.8.9. Sesión nueve (9): Responsabilizando-nos.....	55
3.8.10. Sesión diez (10): Somos un solo cuerpo	55
4. Resultados y análisis de la investigación.....	56
4.1. Caracterización previa a la intervención.....	56
4.1.1. Percepciones sobre el contexto educativo institucional.....	56
4.1.2. Actitudes y prácticas sociales que afectan la convivencia	57

4.2. Descripción del proceso de intervención “La danza como un campo de construcción de la convivencia escolar”	68
4.3. Discusión e interpretación de los resultados.....	79
4.3.1. Los resultados antes de la intervención	79
4.3.2. Los resultados durante el proceso de intervención	82
4.4. Conclusiones.....	84
4.5. Recomendaciones	86
4.6. Reflexión pedagógica.....	88
5. Bibliografía.....	90
Anexo 1. Entrevista semi-estructurada para estudiantes	95
Anexo 2. Entrevista inicial semi-estructurada para profesores/as	97
Anexo 3. Ejemplo de diario de campo	98
Anexo 4. Ejemplo de ficha interpretativa para análisis.....	99

ÍNDICE DE TABLAS

Resumen de categorías deductivas	43
Unidad E pc – Intervención Pedagógica	48

La educación en danza como un campo de construcción de la convivencia escolar

Resumen

Los fenómenos de hostigamiento, acoso, estigma y discriminación son una problemática importante que afecta la convivencia y la calidad de los procesos escolares. La educación en danza ha sido identificada en algunas investigaciones como un campo de transformación de aspectos negativos de la convivencia escolar. Este trabajo busca visibilizar la educación en danza como campo de construcción de la convivencia escolar, por medio de la descripción de las actitudes, prácticas sociales y capacidades expresivas que emergen entre estudiantes del Colegio Costa Rica en Bogotá. Se utilizó un enfoque cualitativo, descriptivo interpretativo enmarcado en la investigación acción reflexión, para a través de entrevistas y registros de diario de campo, dar cuenta del proceso ocurrido con estudiantes del grado octavo, antes y durante una intervención de educación en danza de diez sesiones basadas en la cooperación, la responsabilidad, el respeto, la tolerancia y la aceptación del contacto corporal. En 19 de 20 sesiones previas a la intervención, se registraron actitudes y prácticas sociales negativas para la convivencia. Durante la intervención se alcanzaron relaciones de respeto, responsabilidad, autocuidado, confianza, combinadas con sensibilidad, creación artística y comunicación horizontal entre estudiantes.

Palabras clave: Convivencia, Danza, Actitudes, Prácticas sociales, Bogotá, Capacidades artísticas.

Abstract

The phenomena of bullying, harassment, stigma and discrimination are a major problem affecting coexistence and quality of school processes. Dance education has been identified in some studies as a field of transformation of negative aspects of school life. This paper seeks to visualize dance education as a field of construction of school life, through the description of attitudes, social practices and expressive capabilities that emerge between students of the College Costa Rica in Bogota. He used an interpretative qualitative approach, descriptive framed in action reflection research to through interviews and field diary of the process occurred with students before and during an intervention of dance education based on cooperation, responsibility, respect, tolerance and acceptance of body contact. In 19 of 20 sessions before intervention, negative attitudes and social practices for coexistence were observed. During the intervention relationships of respect, responsibility, self, confidence, associated with sensitivity, artistic creation and horizontal communication among students they were reached.

Keywords: Coexistence, Dance, Attitudes, Social practices, Bogotá, Artistic abilities.

Introducción

En la medida en la que fenómenos como el hostigamiento, la discriminación y la exclusión, se presentan cada vez con mayor frecuencia al interior de las instituciones educativas de Bogotá, se ha ido posicionando la importancia de lograr una adecuada convivencia escolar como un asunto fundamental. Al respecto y con miras a garantizar condiciones adecuadas se vienen adelantando procesos de fortalecimiento de la convivencia escolar a través de iniciativas como el Proyecto de educación para la ciudadanía y la convivencia (PECC), que ejecuta la Secretaría Distrital de Educación (SED) y cuyo objetivo es:

Brindar elementos conceptuales y metodológicos que permitan a las comunidades educativas crear, fortalecer, re-significar y desarrollar distintas acciones, prácticas e iniciativas pedagógicas orientadas a la formación de ciudadanos y ciudadanas con identidad, autonomía, conciencia de derechos, valores vitales y participativos, capaces de convivir de forma sana en los ambientes escolares y en los territorios del Distrito Capital. (SED, 2014, p. 9)

En el marco del PECC cada una de las instituciones educativas del Distrito Capital viene formulando los Planes Integrales de Educación para la Convivencia y Ciudadanía (PIECC) y además ejecutando Iniciativas Ciudadanas de Transformación de Realidades – INCITAR- que buscan transformar realidades complejas de relaciones al interior de los colegios y generar espacios de convivencia y formación de ciudadanía. En esta misma perspectiva, la SED en sus orientaciones para la educación artística, contenidas en el currículo para la excelencia académica y la formación integral, reconoce la importancia del arte en la formación de personas autónomas, sensibles y que se relacionan con respeto con el resto de individuos del mundo social (SED, 2014). Desde esta perspectiva, la educación en danza, por partir de la corporalidad y del mundo

relacional en que se desarrolla, se constituye en un campo pedagógico privilegiado para fomentar capacidades de convivencia escolar. Por esto, ante las problemáticas de convivencia se propone una intervención pedagógica de educación en danza dirigida a un grupo de estudiantes de octavo – noveno grado de la jornada de la mañana en el Colegio Costa Rica de la Localidad de Fontibón.

El trabajo se organiza en cuatro capítulos que dan cuenta del proceso de investigación-acción- reflexión, desarrollado durante la Maestría. Un primer capítulo presenta el planteamiento del problema evidenciado en unos antecedentes de la problemática de convivencia en el espacio escolar y algunos referentes de cómo el campo de la danza puede contribuir a transformar la cultura de la convivencia negativa, seguido por la justificación, la pregunta y los objetivos que orientan el proceso desarrollado de investigación-acción-reflexión.

Un segundo capítulo da cuenta del marco teórico, presentando un primer apartado de estado del arte sobre investigaciones enmarcadas en el campo de la danza para la intervención de aspectos negativos de la convivencia escolar, seguido por un apartado de los referentes teóricos fundamentales de la educación artística, la educación en danza y su relación con el clima escolar y la convivencia.

Un tercer capítulo, presenta de manera detallada la metodología empleada en el proceso de investigación-acción-reflexión, partiendo del enfoque metodológico y explicitando el alcance y el diseño de la investigación, describiendo la población sujeto de la intervención, las categorías deductivas que orientan el análisis e interpretación, las técnicas e instrumentos utilizados, el plan de acción y finalmente el diseño detallado de la intervención pedagógica y didáctica: **“La danza como un campo de construcción de la convivencia escolar”**.

Finalmente, un cuarto capítulo presenta los resultados encontrados, su análisis e interpretación, las conclusiones y recomendaciones derivadas del proceso de investigación-acción-reflexión y se cierra con la reflexión pedagógica de la docente investigadora en el proceso de la maestría.

1. Planteamiento del problema

1.1. Antecedentes

En los últimos años los fenómenos de seguridad y violencia en las instituciones educativas, han tomado importancia tanto en el país como en Bogotá. Esta situación ha contribuido a la realización de varias encuestas de victimización escolar en Bogotá. La primera de ellas en 2006, contratada por la Secretaría de gobierno y cuyo formulario fue diseñado por la Universidad de los Andes, estuvo dirigida a estudiantes de grado 5° a grado 11° de Bogotá, para identificar factores relacionados con los niveles de agresión, violencia y delincuencia¹ (Chaux, Velásquez, Melgarejo & Ramírez, 2007). La encuesta fue aplicada y analizada por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), con el título de “Encuesta sobre violencia y victimización juvenil”. En 2011, la Secretaría de Educación del Distrito contrata con el DANE la segunda aplicación de la encuesta, la cual, debido al posicionamiento del tema en el sector educativo, pasó a denominarse “Encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan para estudiantes de 5° a 11° grado de Bogotá, 2011”.

Los elementos que predominaron en estas dos encuestas fueron los de violencia y victimización. Para efectos de lo que se quiere en este trabajo, se destacan entre ellos, la agresión

¹ El formulario de encuesta diseñado por el equipo de la Universidad de los Andes, fue aplicado por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) y tenía como objetivo “conocer la prevalencia de la violencia y la delincuencia en nuestras escuelas” (Citado por Bromberg: Clima escolar y victimización en Bogotá, 2013, p 25)

física², agresión verbal³, exclusión por compañeros⁴, intimidación por compañeros⁵ y actitud homofóbica⁶. En 2013, Chaux realiza una comparación de las dos encuestas mencionadas encontrando como la prevalencia de agresión física aumentó de 32.8% a 34.8% y este aumento se dio principalmente entre los grados 5° y 7° y en colegios privados; la prevalencia de agresión verbal aumentó 3 puntos (de 38% a 41%) y este aumento se dio principalmente para los hombres, entre los grados 5° y 7° y en colegios públicos; En el reporte de exclusión, los resultados muestran un aumento de 3 puntos (de 22.0% a 25.1%). Este aumento se dio especialmente en hombres, en los grados 5° y 6° y en colegios públicos; la prevalencia de intimidación escolar disminuyó 4 puntos entre el 2006 y el 2011 (de 21.0% a 17.0%), para ambos sexos y en colegios públicos y privados; En las actitudes homofóbicas, se encontró una

² La pregunta sobre agresión física en los dos formularios fue: “Dentro de tu colegio, el mes pasado, ¿cuántas veces un(a) COMPAÑERO(A) de tu curso te hizo daño INTENCIONALMENTE dándote golpes, cachetadas, empujones o pellizcos?” Las opciones de respuesta eran: “5 o más veces”; “2 a 4 veces”; “1 vez”; o “Ninguna vez”. (Chaux, 2013, p. 7)

³ La pregunta sobre agresión física en los dos formularios fue: “Dentro de tu colegio, la semana pasada, ¿cuántas veces un(a) COMPAÑERO(A) de tu curso te insultó haciéndote sentir mal?” Las opciones de respuesta eran: “5 o más veces”; “2 a 4 veces”; “1 vez”; o “Ninguna vez”. (Chaux, 2013, p. 10)

⁴ La pregunta sobre exclusión de compañeros en los dos formularios fue: “Dentro de tu colegio, la semana pasada, ¿cuántas veces un(a) COMPAÑERO(A) de tu curso te rechazó o no te dejó estar en su grupo?” Las opciones de respuesta fueron: “5 o más veces”; “2 a 4 veces”; “1 vez”; o “Ninguna vez”

⁵ En las dos encuestas, la intimidación escolar fue evaluada con la presentación de un caso y luego varias preguntas sobre si les ocurre algo parecido al caso:

“A algunas personas les pasa que otros las hacen sentir muy mal porque les pegan o las ofenden TODO EL TIEMPO. Por ejemplo: a Marcos lo molestan mucho Fanny y Gabriel. Primero le quitaban su comida y después comenzaron a quitarle y dañarle otras cosas. Ahora lo empujan, le pegan y se burlan de él. Marcos tiene mucho miedo, se siente muy mal y cada día le dan menos ganas de ir al colegio.

Dentro de tu colegio,

1. El mes pasado, ¿un(a) COMPAÑERO(A) de tu curso te ofendió o te pegó TODO EL TIEMPO, haciéndote sentir muy mal?

2. El mes pasado, ¿un(a) ¿ESTUDIANTE de otro curso te ofendió o te pegó TODO EL TIEMPO, haciéndote sentir muy mal?

⁶ La pregunta sobre actitudes homofóbicas fue: “En mi colegio deberían sacar a los homosexuales”. Las opciones de respuesta fueron: “Totalmente de ACUERDO”; “Más o menos de ACUERDO”; “Más o menos en DESACUERDO”; “Totalmente en DESACUERDO”.

disminución de 26.5% a 22.2%. La disminución de 4 puntos fue consistente en ambos sexos, en todos los grados y en colegios públicos y privados (Chaux, 2013).

En el año 2013, la SED realizó la encuesta de “Clima escolar y victimización en Bogotá, 2013”, contando con muestras representativas por Institución Educativa y una aplicación de sexto a once grados. La definición de clima escolar para la encuesta fue: “Experiencia de la vida escolar que se manifiesta en percepciones, expectativas, actitudes de los estudiantes frente a todo lo que comprende el colegio” (Bromberg, 2015, p. 97). Algunas preguntas sobre victimización fueron seleccionadas de la encuesta de 2011 y se incluyeron para seguir observando la evolución desde 2006.

En los resultados de la encuesta y comparativamente con 2006 y 2011 se muestra cómo en lo referente a la pregunta sobre si ¿en la semana anterior ninguna vez se sintió mal por insultos recibidos en el colegio? entre el 38% y el 36% la respondió positivamente, sin variar sustancialmente con la prevalencia que se había hallado en 2006 (39%) y en 2011 (41%) (Pérez, 2015 pp. 218:219). La agresión física se reportó en el 31% de los colegios tanto públicos como privados con una disminución leve frente a años anteriores y frente al hostigamiento el 12% de los estudiantes de colegios públicos y el 10% de los estudiantes de colegios privados reportaron el fenómeno en una disminución progresiva desde el 21% en 2006, al 17% en 2011 y al 12% en el 2013.

Varios autores muestran que las exposiciones a la violencia tienen efectos importantes en el desarrollo de la niñez (Chaux, 2012; Margolín & Gordis, 2000). Albert Bandura (1973), citado por Chaux (2012), demostró que niños de tres a cinco años que observan a adultos actuar agresivamente, imitan estas prácticas. Quienes crecen en contextos de violencia, tienen una mayor probabilidad de desarrollar comportamientos agresivos en la niñez y mantenerlos durante

toda la vida, en lo que se conoce como el ciclo de la violencia (Chaux, 2003; Chaux, 2012). Por otra parte, la presencia de violencias barrial y familiar legitima las agresiones y las prácticas y actitudes negativas para la convivencia escolar, lo que contribuye a alimentar este ciclo de violencia escolar (Torrente y Kayanet, 2007; Melgarejo y Ramírez, 2010; Chaux, 2012).

Los datos de las encuestas en Bogotá, indican que las actitudes y las prácticas agresivas en las instituciones educativas persisten y forman parte del ciclo de la violencia. Se muestran la persistencia de los comportamientos, actitudes y prácticas sociales que se expresan en el contexto educativo y que influyen de manera importante en la convivencia.

Con este panorama, la preocupación de las instituciones educativas distritales y de la misma SED es definir estrategias para promover la convivencia escolar y disminuir los elementos de victimización y acoso.

En este contexto de convivencia escolar en el Distrito Capital, desde el campo de la educación artística y específicamente la danza, se pueden adelantar procesos que promuevan la creación o el desarrollo de capacidades a nivel expresivo, mediante los cuales los estudiantes logren representar simbólicamente sus vivencias y re-significar su experiencia, para transformar las actitudes y prácticas sociales negativas anteriormente mencionadas. En este sentido, la Secretaría de Educación Distrital, en la formulación de las “Orientaciones para la educación artística” reconoce los desarrollos y aprendizajes integrales a los que contribuye la educación artística y que se relacionan con el desarrollo de capacidades ciudadanas. Entre estos desarrollos y aprendizajes resalta:

Aprender a SER: Se estructuran como sujetos en la medida en que se promueve la autonomía, la identidad, la sensibilidad estética, la conciencia e imagen corporal, la

flexibilidad, la originalidad, la crítica y la autocrítica, la identificación de potencialidades y limitaciones propias, la capacidad de escucha e interpretación, el empoderamiento.

Aprender a VIVIR JUNTOS: Convivir con otros, pues fomenta el respeto por el otro desde sus derechos, intereses, límites y necesidades, por la diversidad, por el patrimonio y las tradiciones. Promueve las interacciones y el trabajo en equipo, al igual que la formación de público y la valoración de otras expresiones”. Aprender a CONOCER:

Desarrollar procesos perceptuales y de pensamiento ya que se potencia el pensamiento lógico, crítico y analítico, la creatividad, la investigación, la percepción, la memoria, la concentración e interpretación de otros lenguajes. Igualmente se potencia las nociones de espacio, tiempo, la representación de figuras y formas, la creación de situaciones imaginarias y juegos dramáticos. Finalmente encontramos el Aprender a HACER:

Desarrollar habilidades y destrezas, pues se ocupa de lo corporal, del movimiento, lo auditivo, el ritmo, lo comunicativo, lo vocal y lo instrumental, el manejo y la experimentación de diferentes técnicas, instrumentos y procedimientos, la construcción de escenografías, disfraces, entre otros, en el ámbito de los diferentes lenguajes artísticos, para lo cual se involucra distintos tipos de herramientas (SED, 2014, pp. 31,32).

Los dos primeros aprendizajes tienen una relación muy fuerte con la convivencia, pero los dos últimos son indisolubles de estos primeros y es el conjunto trabajado pedagógica y didácticamente el que permite la formación de personas integrales para la vivencia y la convivencia cotidiana.

En el sentido propuesto por la SED, al revisar investigaciones sobre el tema encontramos diversas posturas teóricas frente a la relación danza y convivencia. Desde la perspectiva de la danza se ha dicho que “el cuerpo danzante es una construcción colectiva; todo lo contrario, a un

fenómeno solitario, individual o azaroso. La danza como hemos intentado argumentar, es un ejemplo relevante de cómo se produce un fenómeno cultural en la encrucijada de distintas fuerzas vitales” (Baz, 2000, p.134). La danza se concibe como una construcción cultural que no solamente deja entrever las prácticas sociales en que se sustenta una cultura particular, sino que además crea cultura, ya que es una expresión de creación colectiva y en esta medida es un campo de construcción de relaciones con el cuerpo individual y social. Esto hace de la educación en danza un campo privilegiado en la formación de capacidades para educar en la convivencia en el contexto escolar.

En esta misma perspectiva Camino (2012, p.1) ha argumentado que la danza:

Al llevarla al aula contribuye a desarrollar las competencias básicas: Incorpora formas de comportamiento que capacitan a los alumnos para convivir en una sociedad cada vez más plural, cooperar y afrontar conflictos, poniéndose en el lugar de otro, aceptando y disfrutando de las diferencias. Esto es fundamental para trabajar la competencia social y ciudadana.

La danza pedagógicamente utilizada puede convertirse en un campo de reconocimiento de la otredad, del reconocimiento y el respeto por la otra persona, estimulando las capacidades ciudadanas. Pilar Arnau (2009) plantea como la danza desarrolla sentimientos de confianza y aceptación entre estudiantes, propicia el conocimiento del medio físico y social, desarrolla conductas respetuosas hacia los demás y desarrolla actitudes como la aceptación de diferencias de identidad y características de los demás evitando las discriminaciones.

En los lineamientos curriculares de educación artística, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) plantea frente a los procesos educativos en danza:

La danza conlleva un potencial educativo altamente significativo; el lenguaje simbólico dinámico que la caracteriza representa la complejidad de la "vida interior" de manera unificada y genuina. La educación en danza promueve naturalmente y potencializa la creatividad y el conocimiento de facultades físicas y afectivas, reflexivas y valorativas, propias y de los otros. (MEN, 2000, p.70).

A partir del proceso dancístico las niñas y los niños se relacionan estableciendo vínculos de afecto y actitudes de confianza y empatía propiciando el respeto a otras familias y costumbres y el interés por conocer otras experiencias sociales.

De esta manera en un contexto de instituciones educativas con convivencias problemáticas y con posibilidades de desarrollar procesos desde la educación artística, específicamente en danza, se realizó una intervención pedagógica – dancística, con los estudiantes que cursaban octavo grado en el años 2015 y que continuaron en grado noveno durante el 2016 en la Institución Educativa Distrital Costa Rica jornada, de la mañana, buscando describir e interpretar los cambios que en materia de convivencia pueden emerger en el grupo.

1.2. Justificación

En el año 2011, a partir de las discusiones que se han dado en Bogotá y el país sobre el tema de la convivencia escolar y sus problemáticas, incluidas las agresiones, la intimidación, el hostigamiento u acoso (antes llamado Bullying), en el Colegio donde el maestrante trabaja como docente de danza⁷, se comenzó un análisis a partir de la pregunta ¿Es la escuela responsable de generar una convivencia positiva entre los estudiantes y la comunidad en general? A partir de esta reflexión se decidió programar una actividad que promoviese la convivencia. Sin mucho

⁷ Colegio Costa Rica, Jornada de la mañana de la Localidad de Fontibón.

conocimiento y con pocas herramientas para afrontar la problemática se decidió que se hiciese una jornada cultural donde la danza sería el eje central.

Esto por supuesto generó una serie de preguntas: ¿Cómo puede aportar la educación artística y específicamente la danza a promover una convivencia positiva? ¿Y desde la práctica docente en el salón de clase de danza, qué se debe transformar para promover la convivencia? ¿Cuáles son las estrategias pedagógicas que pueden ser más adecuadas para promover convivencia positiva desde el aula de danza?

Con estas preguntas se asumió el liderazgo de la actividad, a pesar que para una parte importante de los estudiantes era una actividad impuesta de carácter obligatorio. Al principio los estudiantes no querían participar, entre otras razones porque les daba pena, temor, no les gustaba la danza, o porque no querían tener contacto físico con otras personas. Sin embargo, durante el proceso pedagógico fueron involucrándose y aportando de manera colectiva al éxito de la actividad. El festival cultural, teniendo como centro la danza, fue una muestra de convivencia positiva entre las personas que conformaban la comunidad educativa.

A partir de esta primera experiencia, aparece la necesidad de trabajar los temas de educación en danza y su relación con la convivencia escolar. Revisando la “Encuesta de clima escolar” (SED, 2015) realizada por la SED en 2013 y cuyos resultados se publicaron en 2015, los estudiantes de la jornada de la mañana de la IED Costa Rica, evidenciaron que durante el último mes el insulto verbal se presentó de la siguiente manera: El 2% de los estudiantes fueron insultados cinco o más veces haciéndolos sentir mal, 13,33% fueron insultados de 2 a 4 veces y 22,67 fue insultado una vez. Los insultos repetidos –más de cuatro veces- son más prevalentes hacia las mujeres (8,3%).

Frente a la pregunta de “El mes pasado, ¿cuántas veces un(a) COMPAÑERO (A) de tu curso te hizo daño INTENCIONALMENTE dándote golpes, cachetadas, empujones o pellizcos?” el 8,67% relataron que cinco o más veces, 3,33% de dos a cuatro veces y 18% una sola vez se vieron expuestos/as. En cuanto al rechazo de compañeros por ser homosexuales, el 4% relató que esta actitud se presentó en cinco o más ocasiones, 7,34% de dos a cuatro ocasiones y 15,34 observó esta actitud una vez. A la pregunta: “El mes pasado, ¿un(a) ¿COMPAÑERO (A) de tu colegio REPETIDAMENTE te ofendió, te pegó o te amenazó con hacerte daño, haciéndote sentir muy mal?” el 12,1 de los estudiantes contestó positivamente. Un 5,33% de los estudiantes relataron que el mes pasado un compañero(a) repetidamente los ofendió, les pegó o los amenazó con hacerles daño haciéndolos sentir mal, lo que configura hostigamiento. Un 2% relata haber sido amenazados con un arma.

Lo que indica esta caracterización sobre temas de convivencia, acosos y hostigamiento es que, en la IED, jornada de la mañana se siguen presentando en un número importante situaciones problemáticas, lo que hace más importante las intervenciones que se puedan desarrollar para prevenir y mitigar dichas situaciones. Partiendo de la experiencia previa en el festival cultural, donde la danza se transformó en una herramienta para promover la convivencia, se decide para el proceso de investigación e intervención de la maestría en pedagogía ligar dos grandes campos: La convivencia escolar y sus problemáticas y la educación en danza cómo un elemento para superarlas.

Diseñar y proponer una intervención pedagógica que parta del análisis de la problemática en convivencia de la institución educativa y del aporte que se puede hacer desde la educación en danza, promoviendo una pedagogía desde la enseñanza para la comprensión y la pedagogía crítica en su objetivo de transformación de la realidad, puede generar una estrategia de

intervención que se prueba en el grado octavo y si afecta positivamente la convivencia escolar se puede replicar a otros grados y además sus principios pueden ser adaptados a otras disciplinas artísticas y deportivas. La investigación – acción – reflexión nos permite en este caso, evaluar el diseño de la intervención en danza y verificar si los principios y metodologías propuestas son útiles para mejorar la convivencia en el aula de clase.

1.3. Pregunta

¿Qué tipo actitudes y prácticas sociales favorables a la convivencia se generan durante un proceso de educación en danza entre estudiantes de grado octavo?

1.4. Objetivo general

Visibilizar la educación en danza como campo de construcción de la convivencia escolar, por medio de la descripción de las actitudes, prácticas sociales y capacidades expresivas que se generan entre estudiantes del grado 8° del Colegio Costa Rica.

1.5. Objetivos específicos

Relacionar las actitudes, prácticas sociales y capacidades expresivas actuales y las que se generan, entre los estudiantes participantes en el proyecto, a partir del contacto con la pedagogía dancística implementada en el proyecto.

Generar espacios experienciales, expresivos y comunicativos alrededor de estrategias metodológicas asociadas a las dinámicas relacionales del arte.

Establecer a partir de la experiencia una propuesta pedagógica en danza para promover la convivencia en estudiantes de básica secundaria.

2. Marco teórico

2.1. Estado del arte

Autores como Patricia Stoke (1967) citada por Rojas (2015, p.6) en relación al cuerpo y la expresión corporal plantean que “La expresión corporal es una experiencia que ofrece medios para un mejor crecimiento, desarrollo y maduración del ser humano. Por estas razones se justifica la inclusión en el programa de actividades escolares, en todas sus etapas”. En este sentido la danza se vuelve una disciplina necesaria en los contextos de formación escolar, como un campo que posibilita la maduración relacional de las personas.

En una investigación realizada en Peñalolen, una comuna de Santiago de Chile, se observó que a través de una intervención educativa en danza:

Los niños fueron capaces de respetar y aceptar al otro haciéndolo legítimo a través del contacto físico, la escucha, la observación de sus pares y la comunicación verbal y física. Fueron capaces de comunicarse y tomar decisiones para organizarse, además de mantener la suficiente precaución para no hacerse daño unos con otros respetando sus lugares y los del resto. (Rojas, 2015, p. 133)

Lo que indica que la educación en danza, como campo relacional permite formar capacidades de escucha, observación, comunicación y contacto que en un escenario de formación pedagógica contribuyen a relaciones armónicas y de convivencia positivas.

En otro trabajo de intervención con educación dancística, realizada en la Mesa Cundinamarca, Martínez, Pérez y Ramírez (2015) concluyeron que la danza es una herramienta propicia que ayuda en el incremento de los valores en los niños, validándose además la hipótesis de trabajo:

La cooperación favorece las relaciones entre los niños y atenúa los comportamientos agresivos. Esta hipótesis se valida porque con el desarrollo de algunos talleres se pudo comprobar que: cuando los niños y niñas requieren de la ayuda entre unos y otros sus comportamientos sociales se mejoran porque su atención se centra en cooperar y no en competir”. (p. 112)

También vale mencionar investigaciones como la de Paz (2014), realizada en Chile, la cual demostró como la danza es generadora de una convivencia armoniosa al interior del aula, modificando comportamientos desadaptativos:

A partir del incremento de la autoestima y el incremento en el grado de sociabilización de las estudiantes, mediante el aumento del número de amigas, gracias a la aceptación de las personas tal cual son debido a la profundización de las amistades que se da cuando se expresan los sentimientos abiertamente, y cuando se conocen los sentimientos de los pares mediante la danza, son mencionados como factores que potencian el comportamiento escolar adaptativo. (p. 88).

Esto implica que procesos de educación en danza pueden contribuir a mejorar la socialización, la red social afectiva y a una expresión mayor de sentimientos, aspectos que sumados mejoran comportamientos desadaptativos que pueden conducir a problemas de convivencia.

Otras investigaciones, han vinculado la inteligencia emocional con la práctica educativa artística y deportiva. Partiendo de Goleman (1995), quien plantea que la empatía, la asertividad y las relaciones sociales son los tres componentes de la inteligencia emocional y de Mayer & Salovey, citados por Abad, Castillo & Pérez (2013) quienes aseguran que “la percepción, comprensión y regulación emocional son de vital importancia para la adaptación a nuestro entorno y contribuyen sustancialmente al bienestar psicológico y al crecimiento personal,

independientemente del nivel cognitivo o el rendimiento académico del alumnado” (p.1), algunos investigadores han vinculado la práctica deportiva y también la artística como potenciadores de la inteligencia emocional y con esto de la convivencia. Abad, Castillo y Pérez (2013) obtuvieron resultados positivos a través de la aplicación del modelo de instrucción de educación deportiva “se obtuvieron mejoras significativas en la disminución de las conductas pasivas en el total del grupo, la agresividad en función del rol desempeñado, el aumento del amigo positivo dentro del equipo al que se pertenece, y la disminución del amigo negativo en las niñas.” En la misma perspectiva el trabajo de Sánchez Acevedo (2014) “Danza para la vida: el mejoramiento de las relaciones interpersonales en estudiantes de grado octavo del IED Garcés Navas de Bogotá”, mostró como la biodanza afectó de manera positiva los mismos indicadores mostrados por Abad, Castillo & Pérez (2013).

Sin embargo, estas últimas investigaciones reseñadas requirieron de la aplicación de test psicológicos adaptados a las mediciones de inteligencia emocional y se centran en las capacidades individuales para alcanzar las posibilidades de cambio. El individuo transforma o gana capacidades para adaptarse al contexto, afirmación que para este trabajo es incompleta, ya que creemos en las determinaciones del contexto y además en la agencia social de los sujetos, esto es, las personas no únicamente se adaptan, sino que son capaces de transformar la realidad en que viven.

Desde otra perspectiva más estructural, pero que llega a la misma conclusión, los sociólogos de la corriente funcionalista ven la convivencia como cohesionadora social, implicando ello la necesidad de apego a las normas de convivencia social y la aceptación del orden existente como requisitos para mantener el orden social establecido, lo individual subjetivo tiene poco peso y es necesario adaptarse. En esta perspectiva, la norma es vista como un

constructo al cual hay que apegarse no solo por consenso, sino, también como continuidad de las exigencias del sistema (Parsons, 1966). En este caso, en el contexto escolar, el seguimiento de la norma garantizaría la convivencia, desconociendo el contexto cambiante y la transformación de los sujetos frente al mismo.

Mas en consonancia con una visión que reconoce las influencias externas, de la estructura social y las influencias internas, de los individuos con su capacidad de agencia, (De ser agentes del cambio), se sitúa el construccionismo social que reconoce que existen relaciones de poder y dominación dadas por la estructura social, pero que los individuos pueden transformar a partir de sus capacidades individuales y de la acción colectiva. En esta perspectiva, más sociológica que psicológica se ubica la Secretaría de Educación Distrital (SED) cuando plantea su Programa de Educación para la Convivencia y la Ciudadanía (PECC). De acuerdo con la perspectiva construccionista “las y los sujetos cuentan con los recursos que les permiten transformar las estructuras sociales”. Desde esta perspectiva es que se realizan las orientaciones para el área de educación artística en la SED, y desde este marco se parte para proponer investigar las actitudes y prácticas sociales, partiendo de los contextos y subjetividades de los estudiantes de grado 8º - 9º del Colegio Costa Rica jornada de la mañana.

2.2. Referentes teóricos

Herbert Read (1995) en el ya clásico libro “La educación por el arte” afirma que la finalidad de la educación, no puede ser otra, que fomentar el crecimiento de cada ser humano, armonizando la individualidad con el grupo social al que pertenece el individuo. Desde esta perspectiva, el desarrollo de la autonomía y la convivencia son elementos centrales para lograr esa finalidad. En ese marco, el autor toma como punto de partida para su estudio una afirmación

de Platón “el arte debe ser la base de la educación”, colocando de relieve la importancia de la educación artística como base central en la formación de seres integrales.

El otro elemento central de sus postulados, es la importancia de la educación en libertad, como ese estado del ser que desarrolla características positivas, eliminando las características opuestas excluyendo entonces la formación de impulsos egoístas y antisociales, poniendo nuevamente de relieve la importancia de la educación y de la educación artística en el logro de la convivencia. No se trata de necesariamente de formar artistas, sino de viabilizar y garantizar las condiciones por medio de las cuales las personas puedan tener acceso a los medios de expresión individual, verbal, poética, musical, corporal; bajo un enfoque integral de educación estética.

Para Read (1995), la única revolución necesaria consiste en avivar la imaginación y despertar en el ser humano un entusiasmo por percibir, sentir, expresarse, crear e imaginar con sello individual y compartir logrando crear un medio democrático en la educación. Finalmente establece la diferencia entre la educación para el arte y la educación por el arte, no se trata del arte como adorno, como distracción, decoración o algo superficial; sino como una actividad vital del ser humano, que nos haga más humanos. Teniendo en cuenta lo anterior posiciona la idea de la *educación por el arte* como medio y fin en sí mismo, en donde no se pretende formar artistas, sino posicionar la idea de las artes como exploración y ampliación de lenguajes y repertorios expresivos.

Los planteamientos de Read (1995) encuentran correspondencia con los ejes desarrollados en las orientaciones para la educación artística de la SED. Un primer eje denominado “Arte y vida cotidiana: Percepción, apreciación y conocimiento sensible” de lo que nos habla es de cómo desarrollar esas capacidades individuales e integrarlas al mundo relacional. Un segundo eje que se denomina “Corporeidad, Experiencia, apropiación e incorporación”

asume la individualidad desde el cuerpo y la incorporación en este del mundo social a través de la experiencia, la apropiación de lo colectivo e histórico y la incorporación partiendo del conocimiento del cuerpo, las emociones y sentimientos en el auto-reconocimiento y el reconocimiento de otras y otros. Y finalmente el eje de Creatividad, expresión, transformación e innovación que articula lo individual, lo cultural y el patrimonio colectivo desde las prácticas artísticas (SED, 2014). En la misma perspectiva, el Ministerio de Educación Nacional plantea que:

El entorno escolar es uno de los primeros ámbitos donde comenzamos este aprendizaje; en este sentido, la Educación Artística nos permite conocer al otro desde distintas ópticas, por cuanto el entorno del aula facilita la relación e interacción cercana de estudiantes y maestros con respecto a aspectos cognitivos, corporales, afectivos, espirituales, entre otros. (MEN, 2010, p.66)

Varios autores resaltan la importancia de la danza en el desarrollo de capacidades y valores en niñas, niños y adolescentes. La danza despliega el área afectiva, ayudando a formación de valores y actitudes del ser humano. (Álvarez, 2013, p.9, 10). Los niños y niñas necesitan conocerse, aceptarse, situarse y seleccionar entre los modelos familiares y sociales para llegar a ser ellos mismos en su singularidad y construir su propia vida comunitaria de maneras cada vez más armoniosas, es preciso que recurran a la danza, pues a través de ella afirman una posición, un estilo, una manera personal y particular de ser y de hacer. Tienen derecho a la danza porque tienen el derecho a la libertad de movimiento, de expresión y de comunicación (MEN, 2000)

La educación artística y en particular la danza puede contribuir de manera importante en este objetivo de reconocer las singularidades para la diversidad, a través del reconocimiento del sí

mismo, reconocerse en el otro u otra (Lyotard, 2003). En este proceso, la danza es una forma de expresión y comunicación, como dice Barysknikov (citado por Gardner, 1991, p. 87), "un mundo de nuevos lenguajes, los cuales expanden su flexibilidad y alcance en todas las culturas".

Construcciones culturales y lenguajes múltiples que nos acercan a la diversidad del mundo y de las distintas formas de vivir y habitar el mundo

En el reconocimiento de la danza como un campo de expresión de comportamientos y prácticas en juego, la institución educativa puede transformar los imaginarios sociales hegemónicos donde se entrecruzan las violencias y las relaciones de poder. Estos imaginarios están incorporados –encarnados- pues se desarrollan en el escenario de lo corporal y la danza por ser una práctica pedagógica del cuerpo puede proponer nuevas maneras de valoración del propio cuerpo y de la relación de este con otros. Apostar a la des-encarnación de imaginarios o representaciones que sustentan la violencia, la exclusión, la discriminación y la dominación puede ser un papel fundamental que juegue la educación en danza en las instituciones educativas.

Teniendo en cuenta los enfoques anteriormente expuestos, es importante emprender la búsqueda de nuevas posibilidades de enseñanza que permitan cambiar metodologías y didácticas, al tiempo que ayuden a mejorar la práctica docente para incitar al alumno al análisis y pensamiento crítico “proyectándolo hacia el mundo como desafío de la progresiva adquisición de la propia autonomía” (Pérez, s.f). Una de las claves de la formación de las nuevas generaciones es ayudarles a formar capacidades para tomar decisiones, pasar de la heteronomía a la autonomía. Y la danza es un campo privilegiado para esta tarea, en la que las relaciones que se expresan en la relación corporal pueden emprender la fijación de límites sobre el propio cuerpo y el de otros/as.

Continuando con la búsqueda de enfoques pedagógicos que promuevan procesos de acercamiento a la danza como espacio de encuentro consciente, tanto con el propio cuerpo como con el cuerpo social, en pro de la construcción de nuevos referentes de relación, resulta pertinente contemplar los planteamientos de la Enseñanza para la comprensión, la cual nace a comienzo de 1990 con un grupo de investigadores de Harvard que adelantaron el proyecto llamado Zero. Entre los exponentes de este proyecto pedagógico se encuentra Tina Blythe, David Perkins y Martha Stone; estos investigadores plantean unas pautas para apoyar el trabajo de los docentes en el ejercicio y transformación de la práctica en aula, tomando como base el desarrollo del concepto de comprensión, que se concibe como la capacidad de usar el propio conocimiento de formas novedosas.

Para Perkins (1997) “comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe. Para decirlo de otra manera la comprensión de un tópico es “la capacidad de desempeño flexible” [...] Aprender hechos puede ser un antecedente crucial para el aprendizaje para la comprensión, pero aprender hechos no es aprender para la comprensión.” En este sentido, partir de lo que se sabe para adaptarlo a nuevos contextos, por ejemplo, lo que se observa, lo que se trae en la historia propia y ponerlo en juego en una nueva propuesta, permite comprender y aplicar a otros contextos y disciplinas.

Las distintas formas del conocimiento pueden asociarse, también, con la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, entre cuyos postulados se encuentra el de la Inteligencia Corporal - kinestésica, o la capacidad de utilizar el propio cuerpo para realizar actividades o resolver problemas, que en la Danzase expresa cotidianamente y que en el escenario pedagógico no necesariamente se limita a resolver problemas corporales, sino que se

aplica a las diferentes dinámicas relacionales entre los estudiantes en el salón de danza, permitiendo trabajar el desarrollo de la autonomía y la ciudadanía.

2.2.1. La danza

La danza es un fenómeno universal que está presente en todas las culturas. Puede considerarse, como la expresión de arte más antigua, a través de la cual se comunican sentimientos y emociones. El hombre a lo largo de la historia, no solo, ha utilizado la danza como liberación de tensiones emocionales, sino también, desde otros aspectos, tales como: ritual, mágico, religioso, artístico. (García, 2005, p.15, 16). Es evidente que la danza es un fenómeno, que ha estado formando parte en todas las culturas, siendo múltiples las formas expresivas y artísticas que ha adoptado a lo largo de la historia. En este sentido, definirla ha sido y es, una tarea compleja, dada la variedad de aproximaciones conceptuales e interrelaciones, que sobre este término se establecen desde diferentes campos: antropológico, psicológico, pedagógico, sociológico, artístico, y musical. (García, 2005, p.15, 16)

La danza incide en el desarrollo de la personalidad, la creatividad y la sociabilidad (Arnau, 2009). El alumno identifica su cuerpo, conoce sus limitaciones, explora e imagina nuevas posibilidades de producción coreográfica y dispone sus habilidades al servicio de los demás. Es un instrumento sólido para estimular la creatividad y la expresión en variados códigos y situaciones expresivas.

La danza fomenta el área psicomotriz, proporcionando un ambiente saludable de bienestar en el cuerpo y la mente, incrementando la autoestima, y haciendo tomar conciencia de las propias posibilidades motoras. La danza despliega el área afectiva, ayudando a formación de valores y actitudes del ser humano. (Álvarez, 2013, p.9,10).

Flores (2006) señala que la danza es el único arte que alcanzaría a desarrollar los tres ámbitos de la conducta humana: el pensar, el sentir y el hacer. El pensar incluye tener una visión general de la danza, y específica para cada uno de los pasos. Toma en necesidad la visión como cualidad física para seguir e imitar los gestos y observarse así mismo en el espejo, así como realizando las correcciones pertinentes del profesor. El sentir implica vivenciar y expresar con el cuerpo y la música, representar acciones y/o sentimientos. El hacer es la producción corporal que, junto al pensar y al sentir, forma la danza. (Álvarez, 2013, p.9,10).

2.2.1.1. Las formas de la danza

Las diferentes formas de la danza, a lo largo de la historia, dan lugar a clasificaciones muy similares entre los diferentes autores. Las formas de danza son básicamente tres: La danza de base, cuyas formas son relativamente simples, siendo sus elementos más importantes el ritmo y la expresión de sensaciones y sentimientos. (García, 2005, p.20,22). La danza académica: Caracterizada por la idealización del cuerpo humano, elitismo profesional y el perfeccionamiento técnico. (García, 2005, p.20,22). La danza moderna. Intenta explorar más y más los contenidos expresivos de los diferentes componentes del movimiento: espacio, tiempo, la dinámica y las formas corporales. También se encuentran otras formas de danza. (García, 2005, p.20,22)

La danza folclórica: La danza folclórica refleja los valores culturales de un pueblo que se transmiten de una generación a otra. Obedecen a definidas estructuras resultantes de la manera de ser de un grupo étnico, encuadrado y condicionado por determinados aspectos, tales como geográficos, históricos, climáticos, culturales, etc. (García, 2005, p.20, 22)

Danza primitiva: Con un contenido mágico, hace referencia a lo cotidiano, ritual, relaciones con los dioses y la naturaleza. (García, 2005, p.20,22)

Danza clásica. La danza clásica utiliza un vocabulario técnico, específico y universal. Hace referencia normalmente a lo irreal e imaginario, utilizando la pantomima y la representación. Busca la plasticidad del movimiento y la máxima amplitud articular, a partir de una buena alineación corporal, que facilita un buen equilibrio estático y dinámico. . (García, 2005, p.20,22)

Danza Social. Evolucionan con el tiempo, se encuentran dentro de las danzas de ocio, adaptándose a la música de cada época. (García, 2005, p.20,22)

Danza contemporánea. Nace como reacción contra el formulismo y artificios del ballet. El movimiento utilizado obedece a una lógica emocional y busca la plasticidad, la naturalidad y la sensación corporal partiendo del centro. (García, 2005, p.20,22)

Danza jazz. Surge en Estados Unidos y sus orígenes en las danzas primitivas africanas y cuenta con varios estilos, jazz americano, modern-jazz y rock-jazz. (García, 2005, p.20,22)

Danza de forma espontánea: Son experiencias estéticas que tienen su origen en la capacidad de los niños para modelar sentimientos e ideas para darle sentido a la realidad (García, 2005, p.20,22).

2.2.1.2. Dimensiones de la danza

La danza ha tenido a lo largo de la historia distintos campos de acción. En este sentido, el término dimensión hace referencia a las grandes esferas de intervención en las que la danza actúa con la finalidad de conseguir unos objetivos específicos. Son cuatro las dimensiones a saber: ocio, artística, terapéutica y educativa. (García, 2005, pp.23,24)

La dimensión de ocio: se enfoca como actividad de mantenimiento físico, de ocupar el tiempo libre, de bienestar, de relación. (García, 2005, pp.23, 24)

La dimensión artística: Se plantea como una forma de arte y debe cumplir para ser considerada como tal, los principios y las normas que orientan las actividades artísticas, como obras coreográficas, medios de producción público, etc. Esto requiere un alto nivel técnico y profesional. (García, 2005, pp.23, 24)

Dimensión terapéutica: Orientada hacia fines formativos y terapéuticos con niños que tienen necesidades especiales, y con adultos que presentan alteraciones en sus comportamientos sociales. (García, 2005, pp.23, 24).

La dimensión educativa: La dimensión educativa. Se centra en el logro de diversas intenciones educativas dentro del ámbito escolar. Los contenidos conceptuales, procedimentales, y las actitudes, valores y normas relacionadas con la danza educativa. Serán apropiadas para la enseñanza, siempre y cuando cumplan con ciertas funciones que permitan el desarrollo integral de los estudiantes. Destacaremos las siguientes:

- La función anatómica funcional, mejorando e incrementando la propia capacidad motriz y la salud. (García, 2005, p.23, 24)
- La función de conocimiento, tanto de sí mismo como del entorno circundante.
- La función lúdico-recreativa.
- La función afectiva, comunicativa y de relación.
- La función estética y expresiva.
- La función catártica y hedonista, que considera el movimiento rítmico como liberador de tensiones.
- La función cultural.

La danza para que tenga valor pedagógico debe cumplir las citadas funciones y debe ser impartida por el profesor en el ámbito escolar a todos los alumnos. (García, 2005, p.23, 24)

2.2.1.3. Movimiento, expresión y comunicación

El ser humano necesita moverse para entrar en contacto consigo mismo, conocerse, estimarse, situarse ante los otros, conocer y transformar creativamente el mundo. La fuerza creativa es esencialmente el impulso motor. Movimiento que se somete cuando la vida efectiva ha sido herida, afectando profundamente la autoestima y la sensibilidad hacia los demás. La posibilidad de movimiento expresivo se limita con frecuencia en la escuela y en el hogar debido a formas educativas autoritarias. El movimiento espontáneo también se frena debido a limitaciones espaciales a las que se ven forzados a veces los niños.

El ser humano, como ser gregario necesita expresarse y comunicarse para madurar física, emocional, intelectual, social y culturalmente. Para intercambiar experiencias, reconocer intereses mutuos, llegar a acuerdos e identificar bienes. Para vivir y disfrutar la cultura. Pero con frecuencia la expresión sentida de niños niñas es limitada en la escuela en el hogar y en el ámbito comunitario; no se les escucha, se les ignora, se les descalifica o maltrata.

La necesidad de comunicación del ser humano se muestra, entre otras maneras, en el deseo de relacionarse armónicamente con otras personas compartiendo juegos de movimiento, ritmo y gestualidad en la danza. Por lo general, en los diferentes contextos culturales colombianos las personas se sienten inclinadas a la danza, “movidas” por la música o motivadas por un acentuado gozo de vivir que frecuentemente va unido al baile. En la danza cada uno se expresa con su propio estilo.

Los niños y niñas necesitan conocerse, aceptarse, situarse y seleccionar entre los modelos familiares y sociales para llegar a ser ellos mismos en su singularidad y construir su propia vida comunitaria de maneras cada vez más armoniosas, es preciso que recurran a la danza, pues a través de ella afirman una posición, un estilo, una manera personal y particular de ser y de hacer.

Tienen derecho a la danza porque tienen el derecho a la libertad de movimiento, de expresión y de comunicación (MEN, 2000)

2.2.2. Convivencia escolar

Es la condición de relacionarse con las demás personas a través de una comunicación permanente fundamentada en el afecto, respeto y tolerancia que permita convivir y compartir en armonía con los demás en las diferentes situaciones de la vida. Para la SED (2014, p.12) La convivencia es:

Un proceso de interacción en el marco de relaciones de poder ejercidas sin opresión, ni dominación, donde se establecen consensos sobre valores, normas y acuerdos que guiarán el vivir juntos. En este marco la convivencia se caracteriza por ser dinámica, constante y cotidiana, de donde se desprende que el proceso de construcción de convivencia es más importante que el logro de un estado ‘ideal’ determinado.

La función socializadora se manifiesta en las interrelaciones cotidianas, en las actividades habituales; también se hacen explícitas en las charlas espontáneas o en discusiones y diálogos planificados para reflexionar sobre esas interrelaciones, para reconocer los acuerdos, las diferencias, las formas de alcanzar el consenso, de aceptar el disenso. Sólo de esta manera se aprende a convivir mejor.

La función educativa de la escuela, además de formar capacidades básicas en el conocimiento del mundo, requiere trabajar en la formación integral de los sujetos, como actores del mundo social, como ciudadanos y en esa perspectiva impulsar la educación para la convivencia que permita:

Reconfigurar los vínculos sociales, que posibiliten el reconocimiento de las identidades fluctuantes, auto reflexivas y multifacéticas de jóvenes, niños y docentes; legitimar

sistemas de regulación social contruidos colectivamente, abrir las puertas de la escuela a la vida, generar espacios donde realmente se aprenda a vivir con los otros, espacio donde circulen las narrativas contruidas por los estudiantes, narrativas que permitan ver la singularidad de éstos. Sin singularidades no es posible la diversidad” (Ortega & Ghiso, 2003. p. 29).

La educación artística y en particular la danza, pueden contribuir de manera importante en este objetivo de reconocer las singularidades para la diversidad, a través del reconocimiento del sí mismo, y del reconocerse en el otro u otra, además de reconocer el contexto de las relaciones y el mundo en que se vive.

3. Metodología

3.1 Enfoque

Se ha escogido un enfoque cualitativo, como alternativa de investigación para entender el contexto –socio educativo, ofreciendo la posibilidad de comprender el mundo circundante, dando de forma detallada la información conceptual y metodológica para la investigación. La investigación cualitativa se enfoca a comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

3.2. Alcance

El alcance de la investigación, en este caso es descriptivo – interpretativo, ya que parte de describir lo que ocurre con los estudiantes, individualmente y en sus relaciones con los demás y lo que ocurre a través de la implementación de la intervención propuesta en educación dancística y cómo influye ésta en la convivencia en el aula.

En este caso, a través de la propuesta pedagógica en *Danza para mejorar la convivencia*, el componente cualitativo permite describir e interpretar el proceso que viven los estudiantes y la docente y comprenderlos en el contexto de la IED. Comprende y profundiza los fenómenos explorándolos desde la perspectiva de los participantes (Estudiantes y docente) en un ambiente natural (El aula), en su contexto (el colegio) y el territorio en que se ubica.

3.3. Diseño de la investigación

Si tomamos como punto de partida los problemas surgidos de la práctica educativa (Rodríguez, 1996, p.52), en este caso las dinámicas de convivencia escolar, y se concreta en el papel activo que asumen los sujetos que participan en el proceso de educación en danza, el

diseño de la investigación se puede catalogar como una investigación acción, en la medida en que se investigan aspectos de convivencia actual, se proponen una acción pedagógica didáctica a través de la danza y se van describiendo los cambios que ocurren en el proceso para las personas involucradas: Estudiantes y maestra. La investigación acción se presenta, en este caso, como una práctica pedagógica y social de producción de conocimientos a través de la reflexión, que involucra una propuesta pedagógica realizada por la maestra – investigadora con el fin de buscar la transformación social, representada en los cambios en la convivencia de los estudiantes.

3.4. Descripción de la población

Este estudio se lleva a cabo en la Institución Educativa Distrital Colegio Costa Rica, ubicada en la localidad de Fontibón, la cual se encuentra en la parte noroccidental de Bogotá; limita al norte con la localidad de Engativá, al oriente con las localidades de Puente Aranda y Teusaquillo, al occidente con la ribera del río Bogotá y los municipios de Funza y Mosquera y al sur con la localidad de Kennedy.

El Colegio Costa Rica, funciona desde 1975, actualmente bajo resolución número 7455, de noviembre 13 de 1998. Cuenta con dos sedes: la sede A, ubicada en la carrera 101 con calle 23, allí estudian en la jornada mañana y tarde, con niños y niñas desde segundo hasta quinto grado de primaria, junto con los grados de la básica secundaria y media. Además, cuenta con la jornada nocturna para adultos. En la sede B, funciona el programa de primera infancia y el primer ciclo. El colegio Costa Rica es uno de los cuatro colegios de Fontibón elegidos, para la implementación de la propuesta del lineamiento pedagógico y curricular, para la educación inicial en el distrito.

“Formamos líderes con responsabilidad social” es parte del eslogan que se plasma en el proyecto educativo institucional y está escrito en el manual de convivencia; la visión se centra en la formación de ciudadanos éticamente preparados para asumir con madurez, la vida social, laboral y/o profesional. La misión es trabajar por la formación de estudiantes, que vivencien los valores institucionales y desarrollen competencias ciudadanas, académicas, comunicativas, artísticas y laborales generales, para que sean agentes de transformación social. Esto se define a través de promover que “sus relaciones se manejan desde una perspectiva democrática, en la que se respeta la autonomía, la participación de todos los miembros de la comunidad, la discusión racional de los problemas, la evaluación permanente y las decisiones en consenso” (IED Costa Rica, sf, p. 17).

El colegio Costa Rica IED, es una de las nueve instituciones públicas con las que cuenta la localidad de Fontibón. Es una institución de carácter mixto, cuenta con tres sedes y tres jornadas, para la atención en los diferentes niveles educativos, desde la primera infancia, hasta la media vocacional. Para el año 2015, la institución contaba con un total de 1446 estudiantes, 128 docentes, 8 administrativos, 7 directivos docentes y 16 personas de servicios generales, para la prestación del servicio educativo.

La IED está ubicada en la Unidad de Planeamiento Zonal (UPZ) Fontibón, en un sector donde los espacios residenciales han sido desplazados por diversas actividades económicas, siendo mayoritariamente industrial y comercial (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2011). En la localidad se evidencian problemas de agresiones verbales y físicas muchas relacionadas con el consumo de sustancias psicoactivas y con el micro tráfico de las mismas, situación que en algunos casos afecta la población educativa del Colegio.

La sede A del colegio, donde se lleva a cabo esta investigación, está ubicada sobre la carrera 100 # 23-42, cuenta con amplias instalaciones, remodeladas en el año 2009. Los estudiantes corresponden a los estratos dos y tres, y provienen en gran medida de la misma localidad. Sus familias son generalmente reconstituidas y mononucleares, existen en menor número familias nucleares y extensivas. Las actividades económicas de las familias están basadas predominantemente en el empleo formal y en menor rango en el empleo informal e independiente. El nivel educativo que alcanzan los padres de familia o acudientes es por lo general básico, es decir han logrado en su mayoría estudios de secundaria, que en muchos casos no han sido concluidos. En un menor porcentaje se evidencia formación técnica, tecnológica y profesional.

La población de estudio corresponde a un grupo del grado 801 del año 2015, que al año 2016 se transformó en 901. La decisión de la investigadora fue continuar con el grupo que inició en 2015, para completar la intervención en 2016. El grupo está conformado por 27 estudiantes, 15 niñas y 12 niños y su edad oscila entre los 13 y 17 años. Para efectos de la intervención y de las entrevistas a estudiantes se solicitó consentimiento informado a sus padres o tutores.

Adicionalmente, se entrevistaron tres docentes que trabajan con el grupo para identificar las dinámicas convivenciales en el aula de clase y en el contexto del colegio.

3.5. Categorías de análisis

3.5.1. Actitudes

Una actitud es un gesto exterior manifiesto que indica su preferencia y entrega a algún grupo, contexto o actividad observable. La actitud es una predisposición a que se expresa en la acción. También se han definido como evaluaciones relativamente permanentes, ya sean

positivas o negativas, sobre personas, grupos, objetos o ideas (Fournier y otros: 1999, p.225). En este caso se explorarán: Desconfianza con otros u otras, discriminación, estigmatización y burlas. Actitudes asociadas a los movimientos corporales y a la expresión corporal.

3.5.2. Prácticas sociales

Es una acción explícita y observable que una persona ejecuta en circunstancias, contextos e interacciones específicas. En este trabajo se explorarán: Aceptación del propio cuerpo, auto-reconocimiento, aceptación del sí mismo/a, rechazo, exclusión, acoso, agresiones físicas, agresiones verbales y trabajo en equipo. En las prácticas sociales se incluyen los lenguajes corporales (verbales y no verbales) que se expresan con uno mismos y con otros, al tiempo que evidencian maneras de relacionarse y sus significados.

3.5.3. Capacidades expresivas en danza

Se trata de prácticas sociales específicas en creación con la educación en danza. En este caso se exploran la adquisición de sensibilidad hacia el danzar propio y de otras personas, la apreciación estética de la danza, la comunicación con otras personas a través de la danza y la creación artística entendida como el hecho de crear, expresar, apreciar y ser sensible a través del lenguaje de la danza.

En consonancia con el enfoque se han definido previamente algunas categorías que se explorarán durante el proceso de investigación acción (Ver tabla 1.). Sin embargo, la codificación de la base de datos textual será abierta y se codificarán categorías inductivas que aparezcan en los relatos de las personas entrevistadas y en las observaciones del diario de campo.

Tabla 1. Resumen de categorías deductivas

ACTITUDES	PRACTICAS SOCIALES	CAPACIDADES EXPRESIVAS
Desconfianza en el/la otro/a	Auto-reconocimiento	Sensibilidad
Discriminación	Rechazo	Apreciación estética
Estigmatización	Exclusión	Comunicación
Burlas	Acoso	Creación artística
Confianza en el/la otro/a	Agresiones verbales	
Aceptación de sí mismo/a	Agresiones Físicas	
Aceptación del otro/a	Hostigamiento	
Aceptación mutua	Trabajo en equipo	
Respeto por sí mismo/a	Lenguajes corporales	
Respeto por el/la otro/a		

Fuente: elaboración propia

3.6. Instrumentos

Los instrumentos utilizados fueron el Diario de campo y la entrevista semi-estructurada. Se realizó un diseño inicial que fue revisado y validado por la asesora de la tesis y luego aplicado a las personas incluidas en el proceso.

3.6.1. Entrevistas semi-estructuradas

Se trata de entrevistas en las cuáles se rastrean los imaginarios sobre aspectos de la convivencia. Al contrario de la encuesta, aquí se profundiza, a través del lenguaje textual de los entrevistados sobre el sentido que tienen los diferentes aspectos de la convivencia en el grado 8° - 9°. Se aplicaron a docentes para explorar su perspectiva frente a actitudes y prácticas frente a la convivencia en el aula y a estudiantes para explorar su punto de vista sobre la convivencia en las interacciones entre pares. (Ver Anexos 1 y 2)

3.6.2. Diario de campo

El diario de campo es la herramienta principal en este proceso de investigación-acción-reflexión. La docente investigadora registra lo que observa. En este caso, lo que ocurre en el aula de danza, durante la implementación del proceso pedagógico diseñado. Allí se registran las distintas observaciones, descripciones, experiencias e interpretaciones sobre situaciones y aspectos relevantes que pueden aportar al análisis posterior. Como se trata de un proceso de observación participante, las observaciones se registrarán haciendo énfasis en las actitudes, prácticas sociales y capacidades expresivas en el contexto de la clase de danza (Ver anexo 3). Para avanzar en la categorización interpretación se utilizará una ficha interpretativa para el análisis (Ver anexo 4.)

3.7. Plan de acción

1. Diseño pedagógico didáctico del proceso de enseñanza de la danza para estudiantes de grado 8, con énfasis en desarrollo de la autonomía a través del autoconocimiento y fijación de límites sobre el propio cuerpo y en la interacción con otros y otras con énfasis en el respeto de la diversidad, la inclusión y el trabajo en equipo.

2. Realización de entrevistas semiestructuradas a estudiantes y docentes para realizar profundización sobre la problemática de convivencia actual y sobre las actitudes y prácticas sociales prevalentes para el grupo 8°.

3. Transcripción de las entrevistas (Bases de datos textuales)

4. Análisis e interpretación de bases de datos textuales (entrevistas).

5. Implementación del diseño pedagógico y didáctico del proceso de enseñanza de la danza para estudiantes de grado 8°.

6. Realización de diarios de campo a cargo de la investigadora en cada una de las sesiones de educación en danza realizadas para el grupo 8°.
7. Triangulación de datos (Entrevistas, observación - diarios de campo) - Análisis e interpretación.
8. Escritura de informe final de investigación.
9. Elaboración de ponencia y/o artículo publicable.

3.8. Propuesta pedagógica y didáctica: “La danza como un campo de construcción de la convivencia escolar”

La propuesta se desarrolla, teniendo como centro las clases de educación en danza, donde a partir de las distintas interacciones surgidas entre los estudiantes y la docente -consigo mismo y con los otros- se buscará promover actitudes de respeto, enfatizando en prácticas sociales de interacción, que reconozcan a los demás, promuevan el trabajo en equipo y disminuyan el acoso, la discriminación y la intimidación.

Se trata de una propuesta de investigación, acción, reflexión, que tiene en cuenta enfoques pedagógicos relacionados con la enseñanza para la comprensión⁸ y la pedagogía crítica –entendida como práctica social, cultural y política para la transformación de la realidad-, cuestionando las relaciones de poder en el aula de clase – diferencias de poder entre varones y mujeres- entre docente y estudiantes. Cómo plantea Vasco (1990), en este caso la pedagogía se entiende como “El saber teórico-práctico generado por los pedagogos a través de la reflexión personal y dialogal sobre su propia práctica pedagógica, específicamente en el proceso de

⁸ Por ejemplo, retomando la propia historia personal de la docente, cuando era estudiante del programa de Danza Contemporánea, retomar esa historia, evaluarla, ver como allí se promovían actitudes y prácticas discriminatorias, competencia, cuerpos idealizados para la danza, etc. y que mucho de eso se incorpora y se pone en juego en la clase de danza tradicional realizada hasta antes de la intervención.

convertirla en praxis pedagógica, a partir de su propia experiencia y de los aportes de las otras prácticas y disciplinas que se intersectan con su quehacer” (p. 110)

A partir de la reflexión sobre la educación en danza y sus posibilidades en la convivencia (Cómo, por qué, hacia donde se debe ir) se diseña una intervención que se enfoca en el conocimiento individual y grupal y dinamiza la reflexión y la acción a través de ejercicios que promueven el autoconocimiento, la autoestima, la autovaloración y el auto-respeto, para dar paso a las interacciones con otras y otros, donde se fijan límites basados en el respeto de los derechos de las demás personas con que se relacionan, en los diferentes ejercicios que involucran el cuerpo, el espacio personal y las interacciones en la danza. A partir de estos elementos se promoverá la construcción en equipo de coreografías diversas que promuevan la autonomía individual y colectiva, la inclusión, la no discriminación, el reconocimiento de todos y todas y el libre desarrollo de la personalidad.

Para su diseño, se parte de una estructura metodológica que se enfoca en el conocimiento individual y grupal y dinamiza la reflexión y la acción a través de ejercicios que promueven el autoconocimiento, la autoestima, la autovaloración y el auto-respeto, para dar paso a las interacciones con otras y otros, donde se fijan límites basados en el respeto de los derechos de las demás personas con que se relacionan, en los diferentes ejercicios que involucran el cuerpo, el espacio personal y las interacciones en la danza. A partir de estos elementos se promoverá la construcción en equipo de coreografías diversas que promuevan la autonomía individual y colectiva, la inclusión, la no discriminación, el reconocimiento de todos y todas y el libre desarrollo de la personalidad.

Como un elemento trazador y antecedente de la propuesta se encuentra el “Contact Improvisation” desarrollado por Steve Paxton en Estados Unidos que se basa en la danza

improvisada y el contacto físico entre bailarines y en su práctica, se trabajan ciertos principios entre los que destacan: “la escucha a través de la piel, la generación de movimiento desde los puntos de contacto en constante cambio, la donación y recepción de peso, el ir con el flujo de movimiento que se crea y la experiencia del movimiento desde la introyección” (Torrents y Castañer i Balcells, s.f. p. 2,3)

Horwitz (1997) y Kaltenbrunner (2004) resumen diferentes aspectos que se involucran en la práctica de la danza del contact improvisation y que guían la propuesta pedagógica de educación en danza:

1. Cooperación y comunicación sin competición: los bailarines tienen que encontrar soluciones comunes al intercambio de peso y a la generación de puntos de equilibrio alejados de su centro de gravedad.

2. Responsabilidad: Los bailarines deben tomar decisiones constantemente y ser capaces de crear un clima seguro de exploración.

3. Igualdad frente a jerarquía: intenta que la figura de profesor no marque los caminos de evolución de la danza, ya que ésta se genera y se crea en cada momento en el que se produce. El profesor no suele enseñar movimientos o técnicas para que sean copiadas, sino que invita a los alumnos a participar en el experimento. Del mismo modo que sucede en la expresión corporal, se proponen consignas abiertas que promuevan infinidad de soluciones.

4. Respeto y tolerancia: Las respuestas a nuestras propuestas de movimiento son abiertas, y el bailarín tiene que estar dispuesto a aceptar que el movimiento no transcurra como quizá había “planeado”. Además, la responsabilidad de lo que sucede está plenamente compartida, ya que en esta propuesta de danza lo más importante es la escucha corporal y el responder a los

estímulos del entorno. Tal y como se ha comentado anteriormente, no hay jerarquías, y el que “sabe más” o “menos” deja de tener un valor superior en esta danza.

5. La aceptación del contacto corporal: La creación de un clima de confianza facilita que en el contacto se traspasen ciertas barreras sociales y puedan ser redefinidas.

6. Igualdad de géneros: No existe un rol femenino y un rol masculino. Ambos realizan las mismas habilidades o diferentes en función de lo que la propia danza sugiere. El intercambio de peso propio de esta modalidad y el control del equilibrio y de las zonas seguras de apoyo facilitan que un practicante, ya sea mujer u hombre, pueda elevar o sostener a otro, aunque sea más fuerte o más pesado que él. A su vez, cada practicante es responsable de dar y recibir aquella cantidad de peso que percibe que va a facilitar la danza de forma segura.

7. Todos somos bailarines y artistas: La danza no tiene un fin productivo, y el concepto de belleza pierde su sentido tradicional, por lo que cualquiera que sienta el placer de la expresión y la danza será un bailarín o un artista.

Basados en estos principios, la propuesta de pedagógica de investigación-acción-reflexión se compone de diez (10) sesiones de clase con los grupos 801 y 802, de dos horas una vez a la semana. El propósito es lograr con los estudiantes buscar respuestas desde la danza a la pregunta y objetivos planteados en el proyecto, utilizando como excusa la danza y su herramienta principal el cuerpo, en el cual se vive y se produce el movimiento; desde el reconocimiento de sí mismo, el otro u otra y las relaciones que se producen desde y en el aula de clase, donde el fin principal es lograr una convivencia respetuosa, sin agresiones físicas ni verbales, acoso u hostigamiento, y si al contrario lograr trabajo en equipo y unos mínimos de respeto por el otro u otra y su individualidad como ser humano.

A partir de las estrategias anteriormente descritas, se promueve de manera transversal, un acercamiento de naturaleza exploratoria a las dinámicas y particularidades propias de la danza como lenguaje de expresión artística, estrechamente vinculado a las vivencias de los participantes. En este sentido vale la pena detallar la manera en la que se establecen vínculos entre la propuesta y los planteamientos de la enseñanza para la comprensión.

Para poder sustentar lo mencionado anteriormente se tuvieron en cuenta las cuatro preguntas claves, que se formulan desde este modelo pedagógico:

1. ¿Qué tópicos vale la pena comprender?: en este caso se abordan aspectos relacionados con la convivencia y específicamente con las relaciones y las interacciones en el aula de clase de danza. Desde la comprensión y aceptación del propio cuerpo y su interacción con otros cuerpos en la creación individual y colectiva de movimientos y coreografías.

2. ¿Qué aspectos de esos tópicos deben ser comprendidos?: a lo largo de las diferentes sesiones se abordan temáticas relacionadas con la escucha del propio cuerpo y el de otros y otras y cómo en esas relaciones la convivencia aparece como respetuosa o problemática y se vivencian como actitudes, prácticas sociales y capacidades expresivas. La comprensión profundiza en los porqués de esas categorías en sus distintas presentaciones en el aula de clase de danza y avanza en situarlas en el contexto donde las niñas y niños se educan y viven.

3. ¿Cómo podemos promover la comprensión?: a menudo las respuestas surgen desde el cuerpo mismo, las sinergias, los encuentros y desencuentros y los procesos que se fueron generando, tanto a nivel disciplinar como metodológico y relacional.

4. ¿Cómo podemos averiguar lo que comprenden los estudiantes?: esta pregunta nos llevó a proponer espacios para la escucha, la observación, el intercambio y el surgimiento de propuestas de trabajo, de la mano de estrategias metodológicas como el diario de campo, el

registro y la documentación de actividades, el encuentro entre pares y el intercambio reflexivo individual y colectivo al finalizar cada una de las sesiones.

Para responder estas preguntas se plantearon unos elementos que se debían desarrollar, tales como tópicos generativos, metas y desempeños de comprensión y evaluación diagnóstica continua. Cada uno de estos elementos buscaba dar solución a las anteriores preguntas claves.

Teniendo en cuenta las pautas que propone el proyecto pedagógico *enseñanza para la comprensión (EPC)*, vemos como estas permiten sustentar las actividades de intervención en el aula, surgidas a partir del proyecto de investigación, con el fin de ayudar a responder la pregunta del proyecto. En la EPC se busca que el estudiante comprenda, amplíe, sintetice y aplique lo aprendido, el objetivo de las actividades de intervención en el aula es que los estudiantes logren aplicar en los diferentes contextos de desarrollo lo asimilado desde la danza para mejorar la convivencia tanto en el contexto escolar, como en los ámbitos de desenvolvimiento social de los estudiantes.

Es dentro de este proyecto pedagógico del EPC que se sustenta la aplicación práctica de la investigación de la propuesta “*La danza como un campo de construcción de la convivencia escolar*”. (Tabla 2)

Tabla 2. Unidad EpC – Intervención Pedagógica

Esmeralda Lozano Cerón. 10 sesiones.		
Colegio Costa Rica Jornada Mañana.	Asignatura Danza	13-17 años
<ul style="list-style-type: none"> Propuesta: construir una experiencia pedagógica basada en educación artística, convirtiéndola en el vehículo entender procesos convivenciales por medio de la danza. 		
HILO CONDUCTOR	TÓPICOS GENERATIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo re- conozco mi cuerpo y re-conozco al otro? ¿Cómo a partir del contacto con los otros construyo lazos de cuidado con el cuerpo del otro y escucha grupal? ¿Cómo a partir del sentir corporal propio y del compañero, confió y me responsabilizo del trabajo colaborativo y grupal? 	CONSTRUIR UNA CONVIVENCIA PACIFICA A PARTIR DE LAS ACTITUDES, PRÁCTICAS SOCIALES Y EL DESARROLLO DE CAPACIDADES EXPRESIVAS EN DANZA.	
METAS DE COMPRENSIÓN	DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN	VALORACIÓN CONTINUA
<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes comprenderán como al reconocer su propio cuerpo, cuidado, auto-cuidado, inclusión, apreciación estética, comunicación, cambiar actitudes negativas, prácticas sociales y capacidades expresivas en danza; podrán contribuir a mejorar la convivencia en el aula y su entorno de desarrollo. (Propósito). Los estudiantes entenderán que a partir del cambio actitudes, prácticas sociales y capacidades expresivas en danza podrán 	FASE DE EXPLORACIÓN: <ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes explorarán por medio del re-conocimiento corporal, formas re-conocer al otro y aceptarlo; harán trabajo sensitivo y exploratorio con un objeto, donde reconocen la condición de su cuerpo frente a un elemento ajeno a su propio cuerpo, esto de forma individual y luego por parejas. En una segunda fase los estudiantes explorarán a partir del contacto con el cuerpo del otro, hasta donde este lo permita, harán ejercicios de balance, equilibrio, proxemia, semi-proxemia, figuras a partir del cuerpo del otro, manejo del peso corporal, esto será explorado por parejas, tres y cuatro. Finalmente estructuran una secuencia donde comuniquen lo que les interesa decir. 	CRITERIOS <ul style="list-style-type: none"> Re- conocimiento corporal frente al otro. Cuidado, auto -cuidado, sensibilidad y confianza. Responsabilidad, apreciación estética, comunicación, trabajo colaborativo y en grupo. Estructuración y socialización de secuencias de movimiento. Evidenciar actitudes, relaciones sociales y capacidades expresivas en danza que permitan aportar Al mejoramiento de la convivencia escolar.

<p>transmitir sus ideas y comunicarse por medio del cuerpo de manera colaborativa y grupal. (comunicación)</p> <ul style="list-style-type: none"> El estudiante tendrá la capacidad de asimilar por medio de actividades exploratoria en danza, de contacto, trabajo grupal y colaborativo; las posibilidades de construir una convivencia escolar positiva. (método) 	<ul style="list-style-type: none"> Finalmente, en esta fase a partir de los intereses comunicativo y expresivos, los estudiantes re-afirmaran la confianza, cuidado del cuerpo del otro, trabajo colaborativo y evidenciaran un trabajo en grupo. <p>FASE DE INVESTIGACIÓN GUIADA:</p> <ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes deberán hacer una investigación sobre capacidades expresivas en danza, actitudes y prácticas sociales, que les permita comunicar posturas sobre la convivencia en el aula de clase a partir del contacto con los otros. <p>PROYECTO SÍNTESIS:</p> <ul style="list-style-type: none"> Luego de la exploración e investigación guiada los estudiantes deberán estructurar una secuencia de movimiento donde evidencien, confianza, cuidado, autocuidado, apreciación estética donde todos son uno solo por medio del trabajo colaborativo y grupal, harán alzas y deben participar mínimo 5 personas. Esto con un sentido de sensibilidad y de comunicar actitudes, prácticas sociales y capacidades expresivas en danza; para mejorar la convivencia en el aula de clase. 	<p>RETRO- ALIMENTACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> Auto-evaluación Co-evaluación Observación y socialización del trabajo final.
--	---	--

A continuación, se describe el desarrollo de las distintas sesiones, de acuerdo con lo implementado a lo largo del proyecto:

3.8.1. Sesión uno (1): Conociéndonos

Objetivo:

Explorar la percepción que tienen de sí mismos/as y que relaciones surgen con el otro u otra desde el movimiento.

Desarrollo de la actividad:

Explora tus conocimientos: En este primer encuentro se pretende que los estudiantes se escuchen y conozcan inicialmente de forma verbal; Sentados en un círculo cada uno hablara de sí mismo y de su entorno colegio barrio, para lo cual serán guiados con las siguientes preguntas.

- ¿Cómo te describes a ti mismo/a como persona?
- ¿Qué cualidades te identifican?
- ¿Qué defectos posees?
- ¿Qué elementos del colegio valoras y por qué?
- ¿Qué te gustaría te gustaría cambiar?
- ¿Qué elementos de la localidad te ayudan a formar tu identidad?
 - Explica los elementos que consideras te hacen diferentes de los demás.
 - En un segundo momento construirán una secuencia de movimiento con el nombre, la socializaran con los compañeros y luego por parejas se la enseñaran mutuamente.

Cierre de la actividad

La sesión terminara con la socialización de la secuencia construida por parejas y con una reflexión del trabajo ejecutado.

3.8.2. Sesión dos (2): ¿Qué tanto me escucho y te escucho?

Objetivo:

Identificar momentos de silencio, pausa individual y desplazamientos rápidos y lentos por el espacio físico.

Desarrollo de la actividad:

Los estudiantes se desplazarán por salón de danza, primero todos en una dirección, caminando, luego cambian de dirección y corren poniéndose frente a un compañero. Se les dice que pongan su mano sobre el pecho del otro u otra para sentir los latidos del corazón en absoluto silencio, luego caminan en cámara lenta en distintas direcciones del salón, siguen en silencio, de nuevo caminan por todo el espacio tranquilos; pero esta vez saludan de forma distinta cada vez que encuentran a alguien, no se permiten palabras soeces ni empujones.

En un segundo momento se organizarán en grupos de tres y construirán una secuencia con distintas formas de saludarse la cual será socializada frente a los demás compañeros/as y retro-alimentarán el trabajo entre todas y todos.

Cierre de la actividad

Socialización y reflexión sobre lo realizado

3.8.3. Sesión tres (3): El objeto tú- y- yo

Objetivo:

Reconocer mi cuerpo frente a otro elemento y también con el compañero/a.

Desarrollo de la actividad:

Cada alumno traerá una bomba inflada y jugara buscando diferentes formas de moverse con el objeto y construirá una secuencia evitando que la bomba se rompa. Después con un

compañero/a, dejen solo una bomba para jugar en los tres niveles del espacio: bajo, medio y alto sin dejar caer la bomba.

Cierre de la actividad

Se finaliza con la socialización y lluvia de comentarios de lo que se sintió con la actividad.

3.8.4. Sesión cuatro (4): Ocupando mi-tu espacio

Objetivo:

Explorar figuras corporales a partir de la ocupación de espacios vacíos en el cuerpo del otro.

Desarrollo de la actividad:

Con distintos movimientos del cuerpo, en parejas, se pide a una de las personas que conforman la pareja que ocupe los espacios vacíos que deja el cuerpo del otro u otra, sin tocarlo/a. Luego se le pide que arme figuras sin tocar al compañero. Luego se intercambia el rol. Existe la posibilidad de tocar al o la compañera al final del ejercicio, para armar alguna figura dancística, pero solo pidiéndole permiso.

Cierre de la actividad

Al finalizar, voluntariamente dirán lo que sintieron frente a la actividad.

3.8.5. Sesión cinco (5): Mi cuerpo comunica

Objetivo:

Explorar formas de moverse y comunicarse con el otro, a partir del contacto entre sí.

Desarrollo de la actividad:

Se pide a niños y niñas que por parejas inicien contacto físico y a partir de los movimientos se escuchen –sin hablar- mutuamente para formar una secuencia. Que el movimiento de uno u otra los guíe como lenguaje para crear la secuencia dancística.

Cierre de la actividad

Al finalizar se explorarán los sentimientos y percepciones frente a la actividad y la relación con sus parejas y demás compañeros/as.

3.8.6. Sesión seis (6): Escuchando y cuidando mi – tu cuerpo**Objetivo:**

Se pretende que los niños y niñas desarrollan la capacidad de la escucha corporal y el cuidado frente a otro.

Desarrollo de la actividad:

Los niños y niñas se reunirán en grupos de tres y harán ejercicios para sentir su propio peso y el de otro u otra, de balance y de desequilibrio. Se trata de generar confianza en los tríos a partir de ejercicios de identificación del cuerpo de los demás y sus propiedades: Peso, equilibrio, desequilibrio, balance, desbalance.

Cierre de la actividad

Para terminar la actividad socializaran lo explorado frente al grupo general en plenaria.

3.8.7. Sesión siete (7): Sintiéndome- sintiéndote**Objetivo:**

Se pretende que los niños y niñas desarrollen ejercicios de autopercepción de su propio cuerpo y por medio del movimiento explore la semi-proxemia y la proxemia con el otro.

Desarrollo de la actividad:

Es importante que los niños y niñas sean conscientes de su propio cuerpo y las posibilidades de movimiento que puede crear desde la individualidad de cada uno y sus posibilidades expresivas. Por eso, en este ejercicio los estudiantes jugarán con el espacio físico para desarrollar sus movimientos; pero también jugarán con el espacio del otro u otra y desarrollarán todas las posibilidades de movimiento posibles desde si mismos/as y otros/as, generando un diálogo entre cuerpos en movimiento que se cuidan y respetan.

Cierre de la actividad

Al final se socializará la experiencia, los sentimientos y percepciones con el grupo.

3.8.8. Sesión ocho (8): Confiando-nos

Objetivo:

Afianzar la confianza en sí mismo y en los otros desde la corporeidad y exploración del movimiento.

Desarrollo de la actividad:

Los niños realizaran ejercicios de confianza como sentir el cuerpo del otro sosteniéndolo, esto reafirma la confianza mutua. También se les pide que plasmen en papel la percepción que tienen de su cuerpo y luego dibujen al compañero en movimiento.

Cierre de la actividad

Se finaliza con la socialización y lluvia de comentarios de lo que se sintió con la actividad.

3.8.9. Sesión nueve (9): Responsabilizando-nos

Objetivo:

Los niños y niñas deben asumir responsabilidades sobre su cuerpo y el del otro y tomar decisiones en grupo que garanticen la seguridad de todos.

Desarrollo de la actividad:

En esta actividad los participantes formaran grupos de cinco y armaran una maquina humana a partir del movimiento fluido y sincronizado de todos los niños y niñas. Es pasar de la responsabilidad y el cuidado individual al colectivo.

Cierre de la actividad

Se finaliza con la socialización de lo que se sintió con la actividad.

3.8.10. Sesión diez (10): Somos un solo cuerpo

Objetivo:

Se pretende que, a partir de la confianza, respeto, escucha y la aceptación del contacto con el otro logren improvisar secuencias de movimiento que contengan figuras de contacto.

Desarrollo de la actividad:

Los niños y niñas, se reunirán en grupos de seis personas y explorarán figuras que necesariamente involucren alzadas entre sí. Luego de un tiempo de exploración los niños y niñas socializarán ante el grupo el trabajo y dirán lo que percibieron de la actividad.

Cierre de la actividad

Al término del ejercicio se animará a los estudiantes a expresar lo que percibieron en la actividad

4. Resultados y análisis de la investigación

4.1. Caracterización previa a la intervención

4.1.1. Percepciones sobre el contexto educativo institucional

Preguntados los estudiantes por cómo se sienten en el colegio, las respuestas son asociadas al bienestar, como se puede evidenciar en las siguientes narrativas:

Bien, es chévere, digamos que en la mañana no hay tanto ñero, el ambiente es agradable, digamos que con los profesores también el ambiente es agradable entonces, pues bien.

[E: Varón, 16 años, 801]

Bien o sea es muy junto. ¿Porque te sientes bien, para ti que es bien? Que nos ayudamos entres sí, hay muchas actividades extra-curriculares. **[E: Mujer, 13 años, 801]**

Me gusta el colegio y ha mejorado mucho. pues antes no se veía tanto mejoramiento y ahora si.... En la parte física y con vivencial antes había muchas peleas, ahora no. **[E: Varón, 14 años, 801]**

Existe una percepción de bienestar en el espacio del colegio, asociada a una visión de mejoría en la convivencia, a la idea de ambiente agradable y de estar juntos. Sin embargo, aparecen algunos elementos actitudinales que se expresan en el lenguaje, por ejemplo: “*en la mañana no hay tanto ñero*”, que son expresiones asociadas a estereotipos que pueden generar actitudes de estigma y discriminación.

Esta percepción de bienestar y de mejora en la convivencia no coincide con la presentada por una de las docentes entrevistadas:

¿Cómo define usted la convivencia en el grado 8?

Están en una edad difícil, a pesar que aquí hay muchachos en extra-edad, y ese es otro problema, que influye en la parte convivencial, uno creería que no, porque ya son muchachos grandes, pero no. Están por llamarlo así, en una edad jarta, muchos aun no

asumen que son adolescentes, en el caso de 801, ellos tienen comportamientos de niños, en el caso de los niños y niñas extra-edad digamos que a veces influyen negativamente en los más pequeños. En general no hay disposición a seguir instrucciones, la pre-disposición a seguir normas en los lugares en que se encuentren, el problema con la tecnología, que no le dan un uso adecuado, convivencialmente se convierte en un problema, todo eso sumado es difícil. **[E: Mujer, Docente grado 801]**

Existe una visión de problemas de convivencia que se explican por la edad de los niños y las niñas, lo cual sugiere que para las personas adultas esa etapa del curso de vida es considerada difícil, lo que coincide con las percepciones sobre adolescencia, en las que los adolescentes son vistos como un grupo homogéneo propenso a comportamientos de riesgo. Por otro lado, la preocupación por la convivencia se centra en el no seguimiento de instrucciones y/o normas. Emerge el ejercicio del poder que espera que los estudiantes sigan instrucciones y normas, lo que garantizará la convivencia.

4.1.2. Actitudes y prácticas sociales que afectan la convivencia

Al revisar los registros del diario de campo, un elemento que llama poderosamente la atención, es que antes de la intervención se realizaron 20 diarios de campo correspondientes a veinte horas de clase durante 2015, y en 19 de ellas se registraron actitudes y/o prácticas sociales que afectan negativamente la convivencia. Cuando se triangulan fuentes, en este caso las entrevistas –alumnos y docentes- con los diarios de campo (docente-investigadora), aparece una primera inconsistencia entre lo que se expresa desde los actores desde las entrevistas y lo que se observa en el contexto cotidiano en los diarios de campo. Adicionalmente, si se avanza en la triangulación con fuente secundaria, en este caso con los resultados de la Encuesta de Clima

Escolar, la inconsistencia parece persistir, pues las cifras que esta maneja nos hablan de que menos de 20% de los estudiantes han sido insultados y apenas un 11,5% fueron golpeados.

Dos hipótesis pueden surgir de este análisis, la primera es que, tratándose de la clase de danza, en una sala especial para el movimiento, donde el ordenamiento de espacios individuales en pupitres no está presente y donde el movimiento y el contacto son la regla, se evidencien de mayor manera actitudes y prácticas sociales que afectan la convivencia. Una segunda hipótesis que se puede construir en base a la triangulación de los datos puede indicar que existe una tolerancias institucional y social a ciertas actitudes y prácticas negativas que surgen en las relaciones en el aula, pero que son consideradas menores por estudiantes y docentes –Aquí vale decir que la docente investigadora es la primera que se sorprende con la cantidad de registros negativos sobre actitudes y prácticas negativas para la convivencia en su clase- y que no tienen conciencia de ellas o las intervienen y no se les hace seguimiento adecuado. Estas actitudes y prácticas podrían estar en la base de otras más graves y complejas como el hostigamiento y el acoso.

4.1.2.1. Actitudes

En los diarios de campo se evidencian actitudes negativas que tienen que ver con el trabajo con otros estudiantes, principalmente cuando se trata de trabajo de niñas con niños.

Observemos las siguientes narrativas:

Cuando llega el momento de trabajar en grupo una niña, no quiere trabajar con ningún niño, porque según ella no le gusta que la toquen. Intento hablar con ella, pero está en una actitud desafiante, me mira feo, hace muecas y dice “yo no bailo con ese bobo”, se pone más brava porque no la dejo hacer con su amiga. Finalmente se sienta y dice que no hará

la clase y simplemente la dejo. Aunque la actitud de ella frente al niño hace que él se sienta incomodo rechazado. **[DCELC001, 070715]**

En general en el grupo encuentro dificultades para trabajar con el sexo opuesto, sobre todo un grupo de cuatro niñas, que afirman que los niños no bailan bien y según ellas dicen “que pereza trabajar con ellos”, también hay un grupo de niños que no les gusta hacer nada; pero si aprovechan cualquier momento para pelear, les gusta jugar, boxear. [...]Las niñas también finalmente haciendo mala cara aceptan trabajar con los niños, aunque los niños están incomodos porque se sienten rechazados. **[DCELC004, 300715]**

Frente al trabajo en parejas y el trabajo en equipo, aparecen actitudes negativas que hacen que la relación entre niñas y niños se torne tensa y aparezca la desconfianza y el rechazo como elementos dominantes. Estas actitudes parecen basarse en prejuicios y estereotipos “los niños no bailan bien”, en experiencias individuales “no me gusta que me toquen”, y en prácticas de los chicos que no contribuyen a las relaciones en el aula “pelear, boxear”. Se van construyendo así imaginarios que producen actitudes de rechazo, hacia los niños, prejuicios y estereotipos que engloban a los varones como violentos, aunque muchos de ellos no lo sean. Lo que se piensa es que todos los niños siempre juegan de manera violenta o representando peleas y muchos de ellos generan agresiones físicas. La manera en que se socializan los niños en los hogares y en la cultura machista seguramente contribuye a las actitudes que ellos tienen y a los imaginarios que las niñas construyen sobre ellos.

4.1.2.2. Prácticas sociales y convivencia

Tanto en los diarios de campo, como en las entrevistas a estudiantes, aparecen relatos de prácticas cotidianas que afectan negativamente la convivencia. Al contrario de cuando se les pregunta sobre como se sienten en el contexto del colegio, donde existe una percepción de

mejoría en la convivencia, los tres estudiantes entrevistados relatan prácticas sociales de agresión verbal y física:

¿Te has fijado si en tu curso molestan a alguna niña o niño repetidamente? ¿Por qué crees que los molestan? Pero generalmente lo hacen es por jugar, pero eso juegos ya se vuelven como muy fastidiosos. Por lo general es por la condición física y a veces pasan a la agresión. **[Varón, 16 años, 801: 2015PREI]**

¿Haz percibido maltrato físico o violencia hacia algunos de tus compañeros o compañeras? Pues en este momento, a mí porque es una niña, mi mejor amiga me trata mal, que porque estoy de amiga con unos niños **[Mujer, 13 años, 801: 2015PREI]**

En mi salón, hace unas semanas dos niñas se pelearon, y la semana pasada dos niños también; uno empezó a insultar otro y como que lo tomo muy en serio y comenzó a pegarle. **[Varón, 14 años, 801: 2015PREI]**

Situaciones de agresiones verbales que pueden evolucionar a agresiones físicas, son resaltadas por los estudiantes. La hipótesis de “normalización” o tolerancia social de actitudes y prácticas negativas se refuerza con testimonios tales como “lo hacen es por jugar, pero esos juegos ya se vuelven como muy fastidiosos”. Por otro lado, en la tolerancia o normalización tendríamos dos aristas: Una asumida por quien tiene una actitud o una práctica agresiva o de acoso, en el marco de una percepción de juego –El estudiante que agrede cree que está jugando y que es normal hacerlo de esta manera; por otro lado, el del grupo de compañeras y compañeros y los docentes, que pueden también validar actitudes y prácticas negativas como “juegos” o no validarlas y emprender maneras de resolverlas. Estos elementos se repiten cuando se triangulan datos con los registros de los diarios de campo:

Dos niños se deslizan por el piso y hacen caer a un compañero que se encontraba realizando la actividad propuesta, como el niño no se percató de la supuesta “broma” de los compañeros, cayo de forma abrupta sobre el piso, sin lograr poner ningún apoyo. El golpe fue bastante fuerte, de tal forma que todo el grupo paro la actividad para ver lo que pasaba. **[DCELC002, 03062015]**

Cuando se está realizando el trabajo en grupo y se encuentran ensayando una coreografía, un niño grande le pega una cachetada a otro más pequeño, quien reacciona de forma agresiva y se inició un enfrentamiento, que detuve antes que llegaran nuevamente a agredirse. Los demás compañeros hacían barra con frase como “eso péguete, no se deje”, paré la clase y aparté a los niños del grupo para hablar con ellos. **[DCELC003, 040715]**

“En mitad de la clase mientras los niños y niñas ensayaban una coreografía; a otro le parece chistoso lanzarse al piso y enredar los pies de un compañero y hacerlo caer. Por supuesto el golpe fue bastante fuerte, el niño agredido estaba concentrado en la actividad y no amortiguo el golpe de forma alguna; lo cual hizo que se cayera sobre la espalda y la cabeza. Inmediatamente detengo la clase, reviso al niño agredido, luego hablo con quien cometió la falta, para quien la falta no es nada grave, solo era un juego y según él su compañero es un llorón. Le llamo la atención el me grita y en un momento de mal genio yo también le respondo fuerte, el niño sigue bravo y dice “de malas no voy a cambiar y mucho menos por usted”. En ese momento lo dejo y lo mando donde el coordinador, porque es un niño con reiterados llamados de atención por grosero y agresivo

[DCELC014, 230915]

Los elementos esenciales sobre los imaginarios que movilizan estas prácticas se repiten. Es válido para quien usa la práctica social agresiva, sustentándose en que es “una broma”, o una

acción chistosa para hacer reír al resto del grupo, pero nunca es percibida como una actitud violenta o una agresión propiamente dicha. Por otro lado, en no pocas ocasiones, el grupo azuza al agresor o a las personas implicadas si se desencadena una pelea. Por otro lado, varios estudiantes implicados en estas prácticas agresiva sustentan sus acciones en que los agredidos son “llorones”, quizás basándose en un imaginario machista en el cual los varones tendrían que soportar las actitudes y practicas agresivas o reaccionar violentamente a ellas. Por otro lado, en el último testimonio, relatado anteriormente, se observa como el estudiante agresor, además de no reconocer su acción, reacciona con una actitud agresiva hacia la docente que intenta que reconozca su falta y pida disculpas. La resolución de la experiencia, donde se utiliza una práctica convivencial negativa, termina dándose vía la autoridad, remitiendo al niño agresor a la coordinación, evidenciando que en ocasiones es complicado resolverlo al interior del aula o no se cuenta con las herramientas suficientes para hacerlo.

Otro de los elementos reiterativos en las entrevistas y que aparece en los diarios de campo es el estigma y discriminación sobre características de algunos estudiantes, sobre las cuales se generan actitudes de estigmatización, discriminación y/o agresión:

Mientras se encuentran haciendo un trabajo en grupo, uno de los niños le dice a otro que parece un “mico”, este se pone furioso y empieza a perseguir al niño que lo incomodó, quien llega y se hace detrás de mí, pero el otro niño furioso le lanza un puño al rostro, por lo que el niño que hizo el comentario resulta llorando. **[DCELC017, 290915]**

En el desarrollo de la clase uno de los niños no quiso hacer la actividad y se quedó sentado; cuando le pregunte contesto bravo “no me da la gana y que va hacer”, le dije “nada, por favor ubícate en otro lado del salón que ahí interrumpes la actividad de los demás”, no quería y seguía peleando solo, sencillamente lo deje y no le dije nada.

Luego, mientras los demás hacían la actividad el niño comenzó a burlarse de otro compañerito que es más pequeño y un poco gordo. Este niño trabaja dentro de las posibilidades corporales que posee. El niño grosero no dejaba de señalarlo y decirle “parece una mole, tan chistoso que baila el gordo”, al punto que logró que el niño agredido se molestara y no quisiera hacer la actividad por pena”. [DCELC015, 240915]

En este caso, los niños es víctima de una actitud estigmatizante y estereotipada. En un caso sobre cómo baila uno de ellos “parece un mico” y en otro por una característica física: la obesidad. Estas “burlas” sobre condiciones físicas o de otro tipo no son frenadas por el grupo, sino que en algunas ocasiones son celebradas. Hay que preguntarse sobre la prevalencia de estas actitudes y estereotipos en la sociedad colombiana, que en el caso de la obesidad o de defectos físicos ha ido generando actitudes de burla y acoso en diferentes espacios sociales y que se repiten en las instituciones educativas. De hecho, al revisar el registro de diario de campo, uno de los elementos de reflexividad sobre la escritura, refleja en la investigadora una mirada también estereotipada del cuerpo y la danza, cuando refiere “Este niño trabaja dentro de las capacidades corporales que posee”, partiendo de una idea social y de su propia historia en la formación como maestra en danza contemporánea, donde docentes y compañeros fortalecían la idea de cuerpos ideales, delgados y atléticos para la danza. La mirada crítica y reflexiva que permite la observación de la experiencia y las nuevas herramientas pedagógicas y de investigación aprendidas en la maestría, visibilizan estos aspectos que están incorporados en el cuerpo, el imaginario y la experiencia de la docente investigadora.

Se han relatado actitudes negativas de niñas que no quieren trabajar con varones aduciendo que no les gusta que las toquen o que las miren. Esta actitud negativa de algunas

niñas tiene un asidero en la experiencia cotidiana, donde aparecen prácticas sociales de acoso verbal y físico:

Después del llamado a lista y dar instrucciones sobre la actividad a ejecutar; debo parar la clase porque un niño hace un comentario grosero a una niña “Uy que culo tan rico, está bueno para umm y se toca los genitales”, esta actitud del niño obliga a que pare la clase, los haga sentar a todos y hablemos al respecto; Las niñas del grupo manifiestan, que el niño siempre ha sido morbosos. **[DCELC007, 200815]**

Las actitudes y prácticas de acoso verbal, con la mirada o tocamientos ocurren en el aula de clase. Se puede aproximar que se sustentan en las masculinidades dominantes basadas en el machismo y que se repiten en la calle y en algunos hogares, donde el cuerpo de la mujer es percibido como cuerpo social para el placer y puede desencadenar hostigamiento y violencia, incluso violencia sexual y feminicidio cómo se ha visto en casos emblemáticos como el de Rosa Elvira Celis. El trabajo sobre las relaciones equitativas en el aula entre varones y mujeres es uno de los elementos que se debe tener en cuenta en cualquier proyecto o programa que se plantee trabajar sobre la convivencia en las instituciones educativas.

Hasta ahora, se ha dado cuenta de actitudes y prácticas sociales negativas entre varones y algunas referidas al trabajo mixto y en equipo. Además de lo presentado, se han podido registrar acciones que están dirigidas a romper con la cotidianidad de la clase, afectando a todo el grupo y actuando negativamente sobre los valores de respeto a la clase, a los compañeros y la docente:

“Después de las instrucciones impartidas para el desarrollo de la clase, cuando se está ejecutando la actividad, un niño que no desea trabajar, empieza a molestar al resto del grupo, los empuja, se lanza al piso y los hace caer. Finalmente se quita la chaqueta de la sudadera, la lanza y le pega a una niña en la cara. Se debe detener la actividad, para

atender la niña a quien le queda un rasguño al pie del ojo por la cremallera. [...]Le pido que se disculpe con la niña y no quiere, dice que “porque él no le pego con intención” Le digo que con mayor razón debe disculparse. Finalmente, no lo hace. **[DCELC009, 270815]**

Mientras nos encontramos desarrollando la clase, dos niños interrumpen la clase, porque han lanzado refrigerio al ventilador del salón de danza, ocasionando que el ponqué que lanzaron caiga en pedazos por el piso del salón, además del daño en el ventilador. Por supuesto, paro la clase y llamo la atención a los niños, los cuales reaccionan de forma agresiva y ninguno de los dos quiere admitir la responsabilidad. Les pido el favor que recojan el reguero, pero ninguno de los dos acepta limpiar el desorden que hicieron. Otro alumno lo hace por ellos. **[DCELC008, 260815]**

Las actitudes y prácticas que socialmente los niños asumen como “bromas” hacen que ante los llamados de atención reaccionen agresivamente y sin asumir su responsabilidad. Para ellos estas acciones forman parte de una dinámica socialmente aceptada y que debería generar risa y en ningún momento sienten que le transgreden derechos al colectivo al que pertenecen.

Hasta ahora se ha venido mostrando actitudes y prácticas sociales en donde los protagonistas son principalmente varones, lo que coincide con la idea de que son los chicos quienes tienen comportamientos negativos frente a la convivencia. Sin embargo, se encuentran ejemplos de relaciones entre niñas que acuden a actitudes, agresiones verbales y físicas entre ellas:

“Faltando 15 minutos para finalizar la clase dos niñas se agreden verbal y físicamente, una le pega con el pie a la otra quien en ese momento se encuentra sentada en el piso del salón de danza, esto acompañado con palabras fuerte tales como “china hijueputa yo si

le doy” Esto hace que la niña agredida reaccione con actitud violenta. Después de reflexionar con las niñas, una de ellas entiende y admite que no era la forma de reaccionar y pide disculpas a la niña agredida, lo que hace que las demás niñas se calmen un poco y decidan concluir la pelea sin retaliaciones fuera del salón o del colegio. **[DCELC010, 020915]**

Una de las niñas le pide a otra en voz alta que haga silencio y colabore para continuar explicando el paso; la otra niña reacciona agresiva con palabras como “eso abraza piroba, coma mierda a mí no me venga a gritar” por supuesto la reacción de la otra niña fue ir hacia ella a pegarle. [...] “a mí no me grita nadie, ni mi mamá”. **[DCELC011, 040915]**

Antes de empezar la clase, una estudiante le dice a otra que hoy está muy fea y está sin pensarlo reacciona con sendas groserías y con actitud desafiante hacia la persona que según ella la ofendió. Se supone que eran amigas y la niña al parecer hizo el comentario sin el ánimo de ofenderla y mucho menos esperaba que la amiga reaccionara tan agresiva. **[DCELC019, 131015]**

La agresión verbal y física dejó de ser patrimonio masculino. En el escenario escolar se observan cada vez más frecuentemente actitudes y prácticas sociales en las relaciones entre mujeres, de estas hacia las docentes y en algunos casos hacia los varones, que afectan negativamente la convivencia escolar.

4.1.2.3. Capacidades expresivas en danza

Las actitudes y prácticas sociales descritas afectan de manera directa las capacidades expresivas en danza. Actuaciones individuales como las relatadas afectan a los grupos y/o personas que están aprendiendo y generando acciones creativas. Actitudes de discriminación propician que niños y niñas discriminadas o estigmatizadas no quieran participar de la

experiencia pedagógica de la danza. En el diario de campo se registran aspectos que directamente influyen en la clase:

Este grupo es bastante complicado para trabajar, no les gusta participar en las actividades y nada les gusta. Le hago la clase a ritmo de salsa, para cambiar el género; Un niño del curso, indisponer al grupo, empieza a decir: “que clase tan fea, que mierda es esa música, yo no voy hacer nada”. Esto en voz alta, lo que aprovechan otros del grupo que ya estaban trabajando, para unirse a la actitud grosera, cambiando bruscamente la dinámica de la clase. Ante esta situación debo parar la clase, para reflexionar sobre el respeto y la responsabilidad, en todas las clases, en la clase de danza también debe existir un respeto y disciplina. Lo que se dio con el estudiante, no debe ser la forma de expresar la incomodidad frente a la clase. Lo puede hacer de forma respetuosa, que hagan propuestas sobre los temas de la clase que les gustaría trabajar se aceptan y que no debe indisponer al grupo. **[DCELC005, 130815]**

Hoy el grupo está más receptivo y atiende las actividades a desarrollar. El niño que fue grosero en la clase pasada, se dirige a mí para ofrecerme disculpas por su actitud en la clase de danza; que va hacer la clase con la mejor actitud, así no le guste mucho bailar y que eso no pasara de nuevo. El resto del grupo esta con una actitud de participar en las actividades de la clase y tranquilos. **[DCELC006, 200815]**

La resolución de situaciones problemáticas, la contención de actitudes negativas y el abordaje de prácticas sociales que afectan la convivencia, permite que la clase de danza se realice y aparezcan de manera fluida las capacidades expresivas en danza individuales y grupales

Estamos haciendo un trabajo en grupo, donde la idea es que los niños y niñas enseñan una coreografía a sus compañeros, cuatro estudiantes investigan y crean su propia danza, que

luego fundamentan a los demás, con elementos dados desde la clase. **[DCELC011, 040915]**

En este punto decido hacer una pausa en la actividad indicarles que se sienten, le hablo sobre el trabajo que hemos realizado hasta ahora, le digo que las pausas y silencios son importantes para sentir nuestro cuerpo el del otro y escucharnos. De nuevo se integran al trabajo e intentan armar una coreografía con la fundamentación impartida, este trabajo lo deben hacer en grupos, finalmente logro concentrarlos en la actividad y parece que todo está desarrollándose de forma fluida. **[DCELC012, 080915]**

La clase de danza, como el resto de disciplinas académicas, requiere de unas relaciones armónicas para que se puedan expresar de manera adecuada la sensibilidad, la comunicación, la creación y la apreciación estética, pero también precisamente por estas capacidades que se ponen en juego, puede contribuir de manera importante al desarrollo de esas mismas relaciones armónicas para la convivencia.

4.2. Descripción del proceso de intervención “La danza como un campo de construcción de la convivencia escolar”

El proceso pedagógico de educación en danza parte de haber observado lo que ocurre en el aula durante 20 sesiones utilizando una estructura tradicional consistente en una introducción de calentamiento, seguido por etapas de fundamentación y coreografía. Con lo descrito sobre lo que ocurría con las relaciones en el aula de clase de danza, y con la revisión de investigaciones y experiencias del uso de la danza en procesos similares, se diseñó y puso en marcha la propuesta de educación en danza dirigida a construir una convivencia positiva.

Un primer hallazgo, contundente, es que durante las diez sesiones que se diseñaron, siguieron presentándose actitudes individuales y algunas grupales relacionadas con la vergüenza

ante ciertas actividades, o la pena con compañeras y compañeros ante ciertos ejercicios, pero contrariamente a lo observado en 19 de las 20 sesiones previas a la intervención, no se observaron actitudes agresivas, discriminatorias o estigmatizadoras. Tampoco se evidenciaron prácticas sociales agresivas o relacionadas con acoso, hostigamiento o abuso. No se puede asegurar que este cambio drástico se deba a la intervención, sin embargo, se tratará de buscar hipótesis que ayuden a entender el aporte de la intervención y otros aspectos que hayan podido influir en el cambio durante el proceso.

El proceso se inicia con la sesión “Conociéndonos” donde niñas y niños a través de un acercamiento entre niños y niñas se saludan utilizando otras posibilidades del cuerpo humano distinto a las manos y a la voz. Allí surgen varias ideas con el codo, la rodilla, la cabeza, la nariz y se expresan saludos respetuosos entre todos. La adaptación al cambio de formato de clase no fue fácil, ya que muchos se preguntaban por qué el cambio.

Aunque la sensación era de preocupación al comenzar la actividad, con el transcurso de la misma, se fue generando seguridad frente al cambio del tema de la clase, aunque algunos estudiantes preguntaron ¿profe que pasó, porqué esta clase tan rara? [DCELC021, 141015]

Para la docente también es un cambio importante que queda registrado en el diario de campo:

Estas actividades son mucho más desgastantes para uno como docente; porque es cambiar toda una rutina de como se hace la clase normalmente, calentamiento, fundamentación y coreografía. Aunque no a todos les interese la clase de danza, les da la tranquilidad conocer la estructura de la clase y saber lo que pasa en cada sesión. Con este tipo de

actividades ellos no tienen ni idea que pueda pasar y claro uno como docente tiene claro lo que espera, pero cualquier cosa puede pasar. **[DCELC022, 161015]**

El cambio de estructura de la clase, hace que los estudiantes a pesar de su extrañeza se concentren en las actividades e intenten realizarlas a pesar de que no entienden muy bien el cambio y los objetivos de este. Como una primera de posibilidad de interpretación frente a que no ocurran hechos de convivencia negativa, actitudes o prácticas sociales agresiva, se puede decir que la propuesta pedagógica, en su novedad, puede influir inicialmente en que los estudiantes se concentren en esos cambios y olviden las actitudes y prácticas prevalecientes.

La sesión dos “¿Qué tanto me escucho y te escucho? Busca iniciar proceso de relacionamiento y cuidado entre parejas:

Inicio con un calentamiento corporal para disponer el cuerpo, los niños y niñas se desplazan por el espacio en diferentes direcciones caminando lento, luego lo hacen de forma rápida hasta llegar a correr por el salón cuidando de no empujar al compañero, se detienen frente a alguien que encuentren en su camino, lo miran fijamente a los ojos y se ponen mutuamente la mano en el pecho para escuchar los latidos del corazón, esto en absoluto silencio. En esta parte no actúan con tranquilidad, las niñas no quieren que un niño les ponga la mano en el pecho porque dicen que les tocan los senos, que los niños son groseros y algunos niños no quieren porque les da pena que los toquen...Debo hacer una reflexión e intentar retomar la actividad; pero definitivamente no logro que la mayoría ejecute ese gesto con el cuerpo del otro y mucho menos deje que otro los toque. **[DCELC023, 201015]**

Los primeros intentos de ejercicios que permitan la aceptación de contacto corporal, que exista un clima de confianza y se redefinan las barreras usuales de relaciones corporales y

sociales en el aula, no se logra. Esto puede explicarse por lo observado en las sesiones antes de la intervención y por lo referido por estudiantes y maestros en las entrevistas, que sugiere que las actitudes y prácticas sociales prevalentes frente al contacto corporal están basadas en actitudes estigmatizadoras discriminatorias, en lenguaje verbal morboso sobretodo relacionado al cuerpo de las mujeres. En esta perspectiva, sobre todo las niñas no quieren que los chicos las toquen, aunque entre los varones también se dan sensaciones de vergüenza porque otra persona los toque.

A pesar de este resultado en la primera actividad de la sesión, en lo que sigue que es la estructuración de secuencias de movimiento en grupos de tres personas que creativamente muestran diversas formas de saludar, se evidencia que la danza con su sensibilidad y posibilidad creativa da posibilidades nuevas de relacionamiento.

Le pregunto a una niña que piensa de la actividad, contesta: “es rara y sobre todo cuando nos dijiste que tocáramos el pecho de un compañero, yo estaba con un niño y me dio pena que el pusiera la mano ahí, tampoco lo toque, pero ya después la otra parte mejor: lo de los saludos. **[DCELC023, 201015]**

Otro niño dijo que la actividad le parecía chévere “es algo raro que no hacemos siempre, de escucharnos entre nosotros. **[DCELC023, 201015]**

Algunos niños, sobretodo hombres, se marginan de la actividad y ante la pregunta del porqué se justifican en lo ya mencionado del cambio de estructura de la clase y en qué les parece muy raro el nuevo planteamiento:

Le pregunte a un niño que durante la actividad no quería hacer nada, aunque lo intentó, ¿qué sentiste que piensas? Contestó: “Pues nada que eso no me gusta.... Y me da pena...eso ahí todo raro...y nada, normal profe”. **[DCELC023, 201015]**

En la reflexión de la docente investigadora, se van dando explicaciones que se registran en el diario de campo y que muestran lo que ella considera avances en el proceso de relaciones más positivas entre los estudiantes:

Aunque uno tiene claro lo que espera de la actividad, las cosas pueden resultar distintas por los intereses de los estudiantes y sus percepciones hacia el cuerpo de cada uno y el del compañero, tampoco es fácil para ellos asumir cambios en la clase de danza, que les impliquen un reconocer absoluto de su cuerpo con relación al compañero. Aun así, pienso que se logran cosas con la mayoría de los estudiantes del curso se comienza a reconocer otro tipo de actividades que les permiten otras formas de comunicarse con cada uno y con el otro. Por otra parte, poco a poco yo también voy adquiriendo más confianza y tranquilidad para desarrollar con el grupo este tipo de actividad que me permite verlos de forma distinta a cada uno en lo negativo y positivo. **[DCELC023, 201015]**

El proceso va produciendo algunas transformaciones en estudiantes y docente. La sesión tres “El objeto tu-y-yo” pretende continuar creando nuevos espacios relacionales entre parejas de estudiantes, esta vez mediados por un objeto. Se escoge una bomba, para que los niños y niñas de forma individual exploren y jueguen con una bomba inflada, descubran posibilidades de movimiento, manejando los tres niveles del espacio físico; alto, medio y bajo. Deben mantener todo el tiempo contacto con el objeto sin dejarlo caer al piso. Posteriormente, escogen un compañero y utilizar la bomba en equipo para el juego exploratorio. Sin embargo, lo que ocurre es que predomina el juego y se pierde la exploración de movimientos.

Cuando se organizaron por parejas y el elemento se puso a jugar, se lanzaban la bomba, jugaban a explotarla, se sentaban sobre la bomba para romperla, para la mayoría fue un juego divertido, no es negativo, porque hicieron una actividad distinta; pero no era lo que

se esperaba de la actividad. La actividad no ha sido lo que se pretendía, varios han hecho explotar la bomba jugando y otros al momento de trabajar en parejas no han logrado construir un dialogo; un par de parejas intentan desarrollar la actividad con las indicaciones impartidas. Las pocas parejas que lograron ejecutar la actividad en su totalidad y atendiendo las indicaciones dadas, logran relaciones interesantes de cuidado y protección entre sí. **[DCELC024, 271015]**

Esta sesión permite reflexionar como no siempre los diseños y planes que se realizan son adecuados para el logro de un objetivo. En este caso, el objeto: La bomba, se impuso como objeto de juego, ya conocido por los estudiantes en otros espacios y entonces prevalecieron las actividades de juego, romper la bomba, sentarse en ella y no las que inicialmente se proponían de relacionamiento con el objeto, los niveles físicos y la construcción de secuencias de movimiento de las parejas a través del movimiento con el otro y el objeto. Prevaleció el juego y se olvidó la danza. No hay que descartar la sesión como tal, sino realizar algunos cambios, por ejemplo, ensayar con otros tipos de objeto para ver si el objetivo pedagógico de la danza se cumple.

Luego de esta sesión donde predominó el juego, se realiza un nuevo intento de construcción de nuevos relacionamientos, partiendo del trabajo en parejas, pero sin contacto corporal. La sesión “Ocupando mi-tu-espacio”, se organizan por parejas y se les indica que exploren formando figuras a partir del espacio vacío que deja el cuerpo del otro, esto sin tocarse de ninguna manera, esto les permite crear movimientos con su propio cuerpo a partir de los espacios del otro. Se rompe la prevención, la vergüenza de tocar al otro u otra o que los toquen, a pesar de la cercanía corporal que se requiere para construir secuencias en los espacios del otro cuerpo. De esta manera se avanza respecto a la segunda sesión donde uno de los elementos prevalentes fue el temor de tocar y ser tocado.

Casi todos logran hacer la actividad, aunque dos niños no logran integrarse porque según ellos les da pena; les indico que precisamente la indicación es que no se toquen de ninguna forma, que es a partir de ese no contacto que deben explorar formas corporales, finalizando la actividad logro que los dos niños se incorporen a la actividad con tranquilidad. **[DCELC025, 031115]**

Al finalizar la socialización le pregunto a un niño ¿qué experimentó con la actividad? y contesto: Pues bien, solo que raro porque en los ejercicios anteriores la profe decía que tuvieran contacto con los compañeros y hoy que no nos tocáramos...Pues como raro sí, pero me sentí bien. Si bien. Y con el compañero cómodo, trabajamos bien juntos ¿cierto? ya me da menos pena. Un niño levanto la mano y dijo que él quería decir algo frente a la actividad: que para él fue interesante, que con la compañera que trabajo salieron formas bonitas, que hicieron cosas nuevas y que aprendieron a moverse distinto. Que se comunicaban con el compañero con el movimiento sin necesidad de tocarse.

[DCELC025, 031115]

Se crea una forma de relacionarse cercanamente con el otro u otra, sin tocarse, pero estando muy cerca y ocupando los espacios corporales que el otro deja en sus movimientos. A través de la danza, de su sensibilidad, aplicada al movimiento entre dos, se crea un clima de confianza, de exploración, de respeto y de tolerancia y se propone la igualdad en términos de que todos y todas realizan el mismo ejercicio y ocupan espacios de otros y dejan ocupar los suyos propios.

Crearon formas y figuras bastante interesantes hasta formar secuencias de movimiento a partir de la corporeidad de cada uno, respetando el espacio del otro; pero construyendo a partir de otros. Esta actividad involucro bastante a los estudiantes, estaban divertidos y

animados y crearon un ambiente lúdico agradable y estaban más tranquilos de trabajar con otros. **[DCELC025, 031115]**

Las capacidades expresivas en danza en un entorno de igualdad, permiten crear un ambiente de convivencia positiva en los que se involucran los cuerpos, partiendo de los temores que los estudiantes tienen, se logra avanzar en relaciones de confianza, y de creación de secuencias de movimiento con respeto, en un contexto de lúdica y reconocimiento de las otras personas.

Posterior a los avances en crear un clima de confianza se emprende una sesión que retorna al contacto entre pares, a la confianza y al cuidado del otro. “Mi cuerpo comunica”, es una sesión que nuevamente pone el énfasis en la capacidad corporal para auto explorarse, explorar a y con otro. Para disponer el cuerpo, caminan por el espacio en círculos, despacio, rápido, corriendo, se dejan caer al piso al unísono, se ponen de pie en un solo tiempo y se ponen frente a un compañero y se saludan. Se ubican por parejas e inician juegos de exploración a partir del movimiento corporal con el compañero, en esta actividad los niños tienen permiso de tener contacto físico con el otro.

Los estudiantes tienen una actitud positiva frente a la actividad, lo que hace que se genere un dialogo a partir de los movimientos corporales de cada participante; esto hace que logren construir excelentes secuencias de movimiento y se evidencie el trabajo en grupo de forma colaborativa. En el momento de la socialización todos están animados a compartir lo que lograron componer con el otro por medio del cuerpo y sus posibilidades expresivas y comunicativas. Se puede evidenciar que lograron comunicarse bastante bien de forma positiva. **[DCELC026, 101115]**

En la sesión cinco, en la mitad de la intervención propuesta se empiezan a observar algunos aspectos positivos en cuanto a trabajo en pareja, trabajo colaborativo, clima de confianza, respeto por el otro, igualdad de jerarquías entre niños y niñas. Todos ellos podrían impactar la convivencia de manera positiva. En la sesión seis “Escuchando y cuidando mi-tu cuerpo”, se profundiza con una propuesta de contacto y cuidado del cuerpo:

Se comienza con un ejercicio para desarrollar la confianza entre sí, por parejas uno es el apoyo, el compañero cierra los ojos y se deja caer de espaldas para ser recibido por alguien. Esto no es tan fácil de hacer con el grupo, se siente inseguros y tienen miedo que su compañero los deje caer, debo insistir y reflexionar sobre la responsabilidad y el cuidado del cuerpo que les estoy confiando y lo insto a que por lo menos lo intenten. Algunos me dicen “no profe que tal me dejen caer”, finalmente se arriesgan a intentarlo y poco a poco van tomando confianza y seguridad con su compañero y empiezan a superar el miedo y por ende logran hacer el ejercicio, claro se toman un buen tiempo, pero lo intentan. **[DCELC027, 160216]**

En grupos de tres personas exploran movimientos corporales a partir del equilibrio y el peso, balance, equilibrio y desequilibrio de los cuerpos; conscientes de la responsabilidad que les implica el cuerpo del otro estructuran una secuencia de movimiento donde es evidente que han explorado a partir de las indicaciones impartidas para el desarrollo de la actividad. En este punto todos se sientan en el piso formando un círculo luego proceden a mostrar el trabajo desarrollado en la clase de danza, casi todos quieren participar de forma tranquila y agradable. Es gratificante poder evidenciar que han logrado imágenes, formas y figuras desde el cuerpo y el cuidado mutuo interesantes. **[DCELC027, 160216]**

Disponer el cuerpo en manos de otro. Sensaciones de miedo y desconfianza, experiencias de ataques al propio cuerpo, “bromas” donde se hacen zancadillas, se tiran cosas a la cara, arrojan comida a los ventiladores, te golpean ¿Cómo no sentir desconfianza? Poco a poco, se va rompiendo el imaginario, las actitudes, las prácticas hegemónicas. Ningún estudiante rompe la confianza de otro y finalmente se construyen imágenes dancísticas, relaciones de movimiento sustentadas en la confianza en el otro, a partir de la sensibilidad que proporciona el arte y la capacidad creativa que los estudiantes van desarrollando. La creación desplaza la agresión.

La sesión siete “Sintiéndome- sintiéndote” va más allá de la exploración corporal para hacer conciencia sobre el espacio individual y social que ocupan. ¿Hasta dónde ocupo con mi cuerpo? Y ¿cómo me relaciono con otros cuerpos en el espacio social?

En grupos de tres exploran corporalmente el concepto de próxima, respetando el espacio físico que ocupa mi cuerpo y del otro, para comunicar algo: estados de ánimo y situaciones cotidianas de forma no verbal. Con estas indicaciones los participantes forman una secuencia de movimiento por medio de la cual puedan expresar y comunicar algo. También se explora el concepto de semiproxemia con los compañeros de grupo, teniendo como base el manejo de mi espacio y el del otro. En este punto se debe dar un contacto físico consensuado entre los participantes, negociando hasta qué punto cedo yo - mi espacio y me adentro en el del compañero. **[DCELC028, 160316]**

Los conceptos puestos en la práctica no son tan claros. Se les facilita más hacer la exploración corporal individualmente; cuando se juntan en grupos, comenzar la actividad se les complica, porque no tienen claro el concepto de lo que tienen que hacer con los cuerpos y no se atreven a preguntar. La docente debe aprender a intuir dudas, dar opciones y construir con ellos

los conceptos. Los resultados de compartir el espacio individual y social que ocupan nuestros cuerpos todavía no se logra completamente. Solamente algunas parejas, menos que más, logran poner en práctica los conceptos.

Continúa la sesión 8 “Confianto-nos”, que los ubica en observar al otro en su actividad creativa dancística y plasmar en papel lo que sienten. Dos tipos de arte, el movimiento de la danza creada por uno de los estudiantes y observada y plasmada con colores en papel. No es fácil la actividad ya que intentan plasmar los cuerpos de los otros, pero no las sensaciones que se generan. Definir artísticamente las emociones que se expresan o se sienten no es fácil para el grupo, pero todos participan intentados dibujar expresivamente los cuerpos en movimiento. No hay expresiones de burla, discriminaciones ni para quien ejecuta el movimiento, ni para quien pinta.

La sesión 9 “responsabilizando-nos” y la 10 “Somos un solo cuerpo” avanzan en el trabajo creativo, colaborativo enfocado a cimentar confianza, depositando el propio cuerpo para ser manipulado por el grupo en creación de secuencias de movimiento.

Se organizan en grupos de cinco, se les indica que construyan una secuencia de movimiento que evidencie la sincronía del trabajo en equipo, como si fueran una máquina la cual puede dejar de funcionar si falla una de las partes, todos son responsables de lo que pase en el grupo, no pueden perder el control de su propio cuerpo porque esto afecta a los demás. **[DCELC030, 060416]**

Se logra ver durante el proceso de ejecución que los niños y niñas se cuidan y protegen entre sí e intentan ir juntos en los desplazamientos que plantea el movimiento. En el momento de la socialización es evidente que algunos logran llevar a cabo la actividad con excelentes resultados de trabajo en equipo y compromiso, otros no tanto; pero lo

intentaron y quedaron con la sensación de un trabajo distinto, agradable y que los comprometía a todos, así es que todos asumieron los resultados de buena manera.

[DCELC030, 060416]

Pienso que en este punto del proceso el participante ha alcanzado un gran nivel de compromiso con el trabajo, sentido de pertenencia y una gran disponibilidad para emprender procesos distintos y aprender de ellos. Tienen más conciencia de su compromiso en el aula, el colegio y su cotidianidad para construir una convivencia sana.

[DCELC031, 200416]

Finalizando el proceso de intervención, se han podido observar transformaciones -en los individuos y el grupo- incluida la docente. A pesar que no todos logran capacidades artísticas en danza, intentan desde sus capacidades corporales seguir las instrucciones y establecer las relaciones basadas en la sensibilidad, la confianza, el respeto, el trabajo en equipo y colaborativo. La no aparición de actitudes y prácticas sociales negativas en las relaciones entre pares y grupales indica que la actividad artística planeada en base a la generación de relaciones de convivencia positiva tiene un impacto durante el proceso. No se puede saber aún que ocurre en otros espacios del colegio o fuera de él, pero en el aula de clase de danza es evidente que estas diez sesiones han sido positivas en el ámbito de la convivencia.

4.3. Discusión e interpretación de los resultados

4.3.1. Los resultados antes de la intervención

La presencia reiterada de actitudes y prácticas sociales negativas a la convivencia: Burlas, discriminaciones, agresiones verbales y física que afectan a un compañero o al grupo en general y que se dieron en 19 de 20 sesiones que se registraron en el diario de campo de la docente investigadora, previo a la intervención pedagógica en danza. Estos resultados se contraponen a

otros manifestados por estudiantes y docentes en las entrevistas donde se percibe un mejoramiento de la convivencia y una idea de ambiente agradable y de convivencia positiva. A su vez, la Encuesta de clima escolar (SED, 2015) es capaz de captar aquellas prácticas y actitudes asociadas a hostigamiento y acoso como los insultos repetidos propinados a un 2% de los estudiantes de la jornada de la mañana, o la amenaza con armas también en un 2%. La encuesta también recoge actitudes y prácticas que ocurren mucho más frecuentemente en la institución, como haber recibido insultos verbales una vez durante el mes anterior a la encuesta, donde un 22,67% manifiesta haber sido sujeto de esta práctica. Esto puede indicar que existe una tolerancia social y contextual a actitudes y prácticas sociales negativas para la convivencia. Lo que ocurrió en el salón de danza repetidamente, son actitudes y prácticas que no configuran hostigamiento, abuso o acoso, según aparecen descritas y porque su manera de resolución en el interior del aula no permite saber que ocurre más allá de las paredes del aula de danza. Esto hace que comportamientos repetidos dirigidos a algún compañero o al grupo en general sean percibidos como “normales” por el grupo y no sean cuestionados.

Múltiples estudios muestran como existe una relación entre observar violencia en la escuela, y esto puede ser aplicado también actitudes y prácticas sociales negativas para la convivencia en general, y las actuaciones agresivas de los estudiantes. Melgarejo y Ramírez (2010) encontraron que, no solo la violencia en la familia y la comunidad, sino la exposición a la violencia en la escuela contribuye a explicar prácticas sociales y actitudes agresivas en la misma. Chaux, Arboleda y Rincón citados por Chaux (2012) muestran como los estudiantes de Bogotá tienen creencias asociadas a actitudes y prácticas agresivas:

- Está bien agredir a quienes hablan mal de la mamá de uno (70,8%)
- Está bien para defender a un amigo (57,4%)

- Si alguien hace bobadas, es culpa suya que se la “monten” (51,2%)
- “Toca parar” por las malas a quienes lo ofenden a uno para que no lo vuelvan a hacer (50,7%)
- La gente que es golpeada, muchas veces se lo merece (50,3%) (p. 54)

Estas investigaciones nos permiten arriesgar interpretaciones sobre porqué se presentan actitudes y prácticas sociales como las relatadas en 19 de las 20 sesiones previas a la intervención. La hipótesis de la tolerancia social e incluso institucional a estas actitudes y prácticas puede explicar que se presenten tan cotidianamente. Por otra parte, sumado a las creencias de los estudiantes, la presencia de violencias barrial y familiar legitiman las agresiones y las prácticas y actitudes negativas para la convivencia escolar (Torrente y Kayanet, 2007; Melgarejo y Ramírez, 2010; Chaux, 2012). Muchas de estas actitudes y prácticas relatadas en el trabajo, pero también en estas investigaciones citadas, pueden tener que ver con modelos hegemónicos de masculinidades, donde defender de insultos a la familia –a la madre especialmente- o a los amigos justifica la violencia. Estos elementos hegemónicos han permeado también prácticas sociales de las niñas.

Por otra parte, llama la atención frecuencia registrada en los diarios de campo, en los que aparecen las actitudes y prácticas sociales negativas para la convivencia y el buen desarrollo de las clases en el aula. Un elemento explicativo es el que se ha dado, de la aceptación de esas prácticas, actitudes y creencias en la familia, en los barrios y en la misma institución educativa. Sin embargo, como hipótesis complementaria se plantea el mismo desarrollo de las clases de danza. El cambio de escenario, a un salón que no tiene pupitres y que está asociado a la música, al baile, a la actividad extracurricular y a la no organización habitual de la norma y la autoridad (estudiantes sentados y profesor de pie o al frente dominando todo el escenario) hace que el salón

de danza se asocie al relajamiento, a la dilución de la autoridad y aparecen con más frecuencia actitudes y prácticas de desorden, juego, burlas, agresiones. Actitudes y prácticas como las registradas en los diarios de campo y que afectan negativamente la convivencia. Es necesario hacia futuro comparar estos datos registrados con lo que ocurre en otras áreas disciplinares similares como educación física u otras artes y también con disciplinas más tradicionales como matemática o lenguaje, para poner en juego la hipótesis aquí planteada.

4.3.2. Los resultados durante el proceso de intervención

La intervención pedagógica transforma las relaciones, transforma actitudes y prácticas en los estudiantes y la docente-investigadora. Esta afirmación tan tajante se sustenta en las descripciones hechas en los diarios de campo en diez sesiones donde se puso en juego la propuesta diseñada **“La danza como un campo de construcción de la convivencia escolar”**. Como plantea Baz (2000), en este caso, la danza como fenómeno cultural reúne diversas fuerzas vitales, que en la estructura anterior de la clase: Calentamiento, fundamentación y coreografía, no se expresaban. Lo que prevalecía en el contexto de la clase eran los imaginarios, prácticas y actitudes prevalentes en las familias, las comunidades y el mismo colegio. La propuesta pedagógica que desestructura el orden clásico de la clase y la transforma en un escenario para poner el cuerpo en el centro de las relaciones, creando relaciones equitativas, no jerárquicas y un clima de confianza basado en ir rompiendo miedos sobre delegar en otros el cuidado de nuestro cuerpo, permite desestructurar también formas de relación hegemónica. La danza en este caso se vuelve el medio y el fin para el reconocimiento del otro, desarrollando sentimientos de confianza, aceptación y conocimientos del espacio individual y social que compartimos (Arnau, 2009). En este caso, como plantea el MEN (2000) “La educación en danza promueve

naturalmente y potencializa la creatividad y el conocimiento de facultades físicas y afectivas, reflexivas y valorativas, propias y de los otros”.

Sin embargo, la búsqueda de incorporar prácticas sociales que capacitan a los alumnos para convivir en una sociedad cada vez más plural, cooperar y afrontar conflictos, poniéndose en el lugar de otro, aceptando y disfrutando de las diferencias como plantea Camino (2012), no se da en cualquier clase de danza. De hecho, las observaciones registradas entre la clase de danza tradicional dirigida por la docente investigadora, que corresponde a una clase de danza más o menos tradicional, indican que por sí misma una clase de danza no favorece la convivencia. En este caso, en esta primera experiencia, de diseño pedagógico y puesta en marcha de la intervención pedagógica, se evidencia que se requiere una propuesta pedagógica basada en el aprovechamiento de las capacidades creativas, la sensibilidad, la apreciación estética y la comunicación propias de la danza, en consonancia con la experiencia corporal en el centro de las relaciones, armonizando la individualidad con el grupo social (Read, 1995). Esto requiere transformar la clase de danza desde un ejercicio de aprendizaje de coreografías y/o danzas tradicionales o modernas en un encuentro relacional, que estructura ejercicios o dinámicas que promuevan la cooperación y comunicación si competición, la responsabilidad, la igualdad, el respeto y la tolerancia, la aceptación del contacto corporal, la igualdad de géneros y la convicción de que todas las personas tienen sensibilidad y capacidades artísticas como plantean Horwitz (1997) y Kaltenbrunner (2004) siguiendo a Steve Paxton y su propuesta de “Contact Improvisation”. Se trata de “la escucha a través de la piel, la generación de movimiento desde los puntos de contacto en constante cambio, la donación y recepción de peso, el ir con el flujo de movimiento que se crea y la experiencia del movimiento desde la introyección” (Torrents y Castañer i Balcells, s.f. p. 2,3). La experiencia del cuerpo en el centro de la propuesta

pedagógica, asociada a la sensibilidad, la creación y las capacidades expresivas de la danza, se configuran en un escenario apropiado para el despliegue de los derechos humanos entendidos como el respeto a todas las personas en su individualidad y diversidad. Lo que muestran los resultados de la propuesta pedagógica, con las debilidades mostradas –dos sesiones que no necesariamente lograron sus objetivos- y sus fortalezas, es que esta puede tener un potencial importante en la transformación de las relaciones entre estudiantes y de las actitudes y prácticas descritas y que son negativas para la convivencia. Si se evalúa a mediano y largo plazo, esta forma de estructurar y concebir la educación en danza y sigue mostrando resultados positivos, puede extrapolarse a otros campos disciplinares del arte y a la educación física.

4.4. Conclusiones

El proceso de este trabajo permitió describir e interpretar las actitudes y prácticas sociales negativas para la convivencia en el aula de clase. Lo que se aprecia en la descripción es que cotidianamente se presentan acciones, actitudes, comportamientos que van en contra de la convivencia positiva en el aula de clase. Este tipo de actitudes y prácticas sociales tienen frecuencia alta, dato sustentado por el registro en los diarios de campo, donde al menos una de estas actitudes o prácticas sociales se registró en 19 de 20 sesiones observadas y registradas antes de la intervención pedagógica. La prevalencia de este tipo de actitudes y prácticas sociales ha sido explicada por diversos investigadores en Colombia (Torrente y Cayanes, 2007; Melgarejo y Ramírez, 2010; Chaux, 2012), como asociadas a familias, comunidades e instituciones educativas donde existen creencias que aceptan la utilización de estas prácticas y actitudes como una forma de resolver conflictos o relaciones entre las personas. Esto configura una tolerancia social e institucional que promueve su uso. El anclaje familiar social e institucional de estas

actitudes y prácticas está asociado a representaciones hegemónicas de la masculinidad y de las formas de resolución de conflictos.

Por otra parte, este trabajo plantea que esta explicación es útil y pertinente, pero no suficiente para explicar que exista la frecuencia de actitudes y prácticas sociales negativas registrada en los diarios de campo del aula de clase de danza. Por esta razón, se plantea una hipótesis adicional, que tiene que ver con el contexto institucional y las creencias que existen sobre la misma clase de danza y su aula particular. El aula y la clase de danza, rompen con la organización usual de las clases, donde los estudiantes tienen un orden asignado en el mobiliario escolar y el profesor/a tiene un posicionamiento de autoridad más claro: Está de pie o al frente de todo el salón. Por otro lado, la danza se relaciona con música, actividades de juego y diversión. Estos elementos pueden configurar un escenario donde más fácilmente aparecen actitudes que rompen el ordenamiento usual de las clases y en un escenario como el relatado de tolerancia social e institucional de prácticas y actitudes negativas a la convivencia, estas aparezcan con mayor frecuencia en escenarios como la clase de danza en su estructura tradicional. Esta hipótesis debería ser corroborada en futuras investigaciones donde se puedan realizar observaciones comparativas con otras asignaturas, unas más relacionadas con la educación física y otras más clásicas como el aula donde se enseña matemática o lenguaje.

En comparación, las actitudes y prácticas sociales que emergen durante el proceso de la propuesta pedagógica diseñada van transformándose en actitudes de confianza, reconocimiento del otro, autocuidado y cuidado del cuerpo de los demás, trabajo en pareja y en equipo de manera colaborativa. No se vuelven a observar actitudes negativas en el aula y emergen estas nuevas en el marco de la intervención pedagógica.

Esto sugiere que la danza puede ser un campo importante en el desarrollo de actitudes y prácticas sociales positivas para la convivencia. Sin embargo, no toda clase de danza o actividad dancística lleva a promover la convivencia positiva. De hecho, las observaciones hechas en la clase de danza previa a la intervención muestran que en ella persisten las actitudes y prácticas sociales negativas a la convivencia sin cambios. En el proceso de reflexión de la docente sobre su propio proceso educativo como maestra en danza contemporánea, persisten recuerdo vívidos de cómo muchos de sus maestros promovieron actitudes y prácticas estigmatizadoras y discriminatorias sobre alumnas y alumnos de su clase, basados en el cuerpo, en las capacidades artísticas, etc.

Se requieren, entonces, propuestas pedagógicas que combinen las capacidades creativas, la sensibilidad, la apreciación estética y la comunicación propias de la danza con una estructura metodológica que se enfoque en el conocimiento individual y grupal y que privilegie ejercicios o dinámicas que promuevan la cooperación y comunicación sin competición, la responsabilidad, la igualdad, el respeto y la tolerancia, la aceptación del contacto corporal, la igualdad de géneros y la convicción de que todas las personas tienen sensibilidades y capacidades artísticas. La propuesta diseñada y puesta en práctica en el Colegio Costa Rica avanzó en la transformación de actitudes y prácticas sociales negativas para la convivencia. Es necesario seguir implementando y mejorando este tipo de propuestas pedagógicas y evaluarlas en el mediano y largo plazo para ver su efecto.

4.5. Recomendaciones

A partir de los hallazgos, un primer aspecto relevante tiene que ver con cómo enfrentamos en la institución la tolerancia social e institucional frente a las actitudes y prácticas

sociales negativas para la convivencia. Se requiere un proceso de “des normalización” de estas prácticas y actitudes, de tal manera que la comunidad educativa reaccione ante situaciones en las que estudiantes asumen estas actitudes o prácticas. En esta perspectiva la discriminación, el estigma, las bromas referidas al cuerpo de los otros, el insulto y las agresiones deben manejarse como intolerables desde el marco de la negociación entre docentes y estudiantes. De esta manera, actitudes y prácticas sociales negativas que son toleradas e impulsadas en la familia y la comunidad, deben frenarse y no tolerarse en el espacio escolar. En el salón de danza, se establecerán reglas e instrucciones claras frente a estas actitudes y prácticas sociales negativas que no reconocen a los compañeros y compañeras.

Por otra parte, la experiencia realizada indica que es necesario transformar la estructura de la clase de danza. Observar el contexto, las relaciones entre estudiantes y entre docente y estudiantes, contribuye a repensar el ejercicio pedagógico. La investigación-acción-reflexión nos ha mostrado que no toda actividad en danza produce por si misma actitudes y prácticas sociales positivas. Se requiere del diseño de una propuesta pedagógica que desestructure la clase tradicional y que combinen las capacidades creativas, la sensibilidad, la apreciación estética y la comunicación, propias de la danza con un proceso que retome la importancia del cuerpo y de la persona como el centro de las relaciones humanas. En este sentido la propuesta de intervención realizada, debe continuarse con otros grupos, sistematizarse y evaluarse e de tal manera que la educación en el campo de la danza se dirija a la conformación de relaciones basadas en el reconocimiento del otro, como único y diverso, en el respeto, en la confianza, en el trabajo en equipo y en la convicción de que todas las personas tienen sensibilidad y capacidades artísticas.

Finalmente, esta experiencia debe socializarse con el resto de grupo de docentes del área artística y de educación física y deportes, para definir con el grupo algunos criterios pedagógicos que amplifiquen los resultados obtenidos. Lo mismo con la comunidad educativa de maestros, estudiantes y padres, para llamar la atención sobre la tolerancia social e institucional a actitudes y prácticas sociales negativas para la convivencia escolar.

4.6. Reflexión pedagógica

La experiencia desde la reflexión de la docente investigadora, ha cuestionado principios de la formación en danza y el proceso de la historia de la formación propia como maestra en danza contemporánea. La formación recibida siempre estuvo enfocada a la expresión como bailarina y coreógrafa, pero nunca al campo de la enseñanza y mucho menos en espacios de bachillerato que no buscan formar ejecutantes. El recordar la historia de formación, donde se toleran y se impulsan actitudes y prácticas sociales que discriminan, estigmatizan, violentan y agreden a los bailarines, permite en el presente plantearse preguntas y posibles soluciones a lo que ocurre en el aula de danza.

Otro aspecto central, que se aprende y consolida con la maestría y con el proceso de investigación acción reflexión, es la adquisición de capacidades de investigación: Aprender a observar, a preguntarse, a registrar lo observado, a entrevistar, a mirar, analizar e interpretar los datos textuales, a triangular según los actores que participan y las fuentes que se han ido consultando. En la formación de pregrado, como se ha relatado, los énfasis eran en la ejecución de la danza, pero no en la pedagogía, ni en proceso investigativos que cuestionaran el papel de la maestra en el aula. El proceso formativo en la maestría permite cuestionarse sobre el contexto

escolar, los objetivos de la enseñanza y apostar a nuevas miradas pedagógicas en las que la danza puede jugar un papel central, como es el establecimiento de relaciones de convivencia positivas.

Por otro lado, en esta búsqueda la docente pudo corroborar que la estructura de la enseñanza en danza que venía utilizando -consistente en calentamiento, fundamentación y coreografía- por sí misma no transforma las relaciones entre compañeros y entre estudiantes y docentes. Se requieren diseños pedagógicos que rompan esa estructura y reinventen la pedagogía y la didáctica de la danza de tal manera que promuevan a través del protagonismo del cuerpo y de las personas la confianza, el cuidado, el autocuidado, la responsabilidad y la desaparición de jerarquías entre pares. Los procesos de observación, registro en el diario de campo, realización de entrevistas toman relevancia para entender lo que ocurre en el aula de clase y para a partir de analizar e interpretar, diseñar los procesos pedagógicos necesarios y tendientes a transformar la realidad.

5. Bibliografía

- Abad, M.T., Castillo, E., Orizia Pérez, A.C (2013). "Los efectos de un programa motor basado en la biodanza en relación con parámetros de inteligencia emocional en mujeres". Cuadernos de Psicología del Deporte. Vol. 14, n. 1, págs. 13-22. ISSN 1578-8423
- Álvarez, C. (2013). "La danza como recurso motivador para la enseñanza de los diferentes contenidos del área de educación musical en educación primaria" Universidad de Valladolid. Tesis grado.
- Arnau, P. (2009). La danza como herramienta de convivencia. En: Compartim: Revista de Formació del Professorat. Nº 4. (Ejemplar dedicado a: Convivencia escolar) ISSN 1887-6250.
- Baz, M. (2000). Metáforas del cuerpo. Un estudio sobre la mujer y la danza. México DF. PUEG – UNAM.
- Bromberg, P.(2015). Estudio de victimización escolar en Bogotá. En: Ávila, Bromberg, Pérez y Villamil (eds.). *Clima escolar y victimización en Bogotá, 2013*. Secretaría de Educación Distrital. Bogotá.
- Cajiao, F. (1996). La piel del alma. Cuerpo, Educación y Cultura. Santafé de Bogotá: Mesa Redonda. p. 363. ISBN: 958-20-0302-2.
- Camino, M. (2012). Educación en movimiento: Las danzas del mundo. En: <http://www.educacontic.es/blog/educacion-en-movimiento-las-danzas-del-mundo>
- Chaux, E (2003). Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia. Revista de Estudios Sociales, 15, 47-58.

- Chaux, E., Velásquez, A. , Melgarejo, N., & Ramírez, A. (2007). Victimización escolar en Bogotá: prevalencia y factores asociados. Universidad de los Andes, Departamento de Psicología, Bogotá.
- Chaux, E (2012). Educación, convivencia y agresión escolar. Taurus, Bogotá.
- Chaux, E. (2013). Violencia escolar en Bogotá: Avances y retrocesos en cinco años. Documento de Trabajo EGOB No. 5. Universidad de los Andes, Escuela de Gobierno. Bogotá.
- Fournier, M., de los Ríos, R., Orpinas, P. y Piquet-Carneiro, L . (1999). Estudio Multicéntrico sobre Actitudes y Normas Culturales frente a la Violencia (proyecto ACTIVA): metodología. *Rev Panam Salud Publica/Pan Am J Public Health* 5(4/5),
- Flores, M. (2006). Propuesta metodológica para la enseñanza de la técnica de la danza en el niño de la tercera infancia (Tesis de Maestría). Universidad de Chile. Santiago.
- García, H. (2005). La danza en la escuela. Editorial INDE. Barcelona . 2003.
- Gardner, H. (1991). La danza. *Revista Kinesis* Vol 2 N°. 6. Bogotá. D. E. Res. Min. Gobierno 2113/89.
- González, M. (s. f). Las danzas del mundo como propuesta para la educación intercultural en educación infantil. Trabajo de fin de grado. Facultad de educación y trabajo social. Universidad de Valladolid.
- Hernández , R. Fernández, C. Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. Editorial el comercio S.A.Peru.
- Institución Educativa Distrital Costa Rica (sf). Manual de Convivencia. Bogotá.
- Horwitz, C. (1997) The politics of improvisation. Volume 12 1987. *Contact Quarterly's Contact Improvisation Sourcebook*. Massachussets: Contact Editions.
- Kaltenbrunner, T. (2004) *Contact Improvisation*. 2a edición, Oxford: Meyer und Meyer.

- Margolín, G y Gordis E.B. (2000). The effects of familiy and community violence on children. Annual review or psichology, 51, 445-479.
- Martínez, L, Pérez, E, Ramírez, C, (2015). La danza como estrategia pedagógica para disminuir la agresividad en los niños de preescolar de la I.E.D. El Tequendama sede Santa Rita. Tesis de grado. Fundación Universitaria Los Libertadores. Bogotá D.C.
- Melgarejo, N y Ramírez, A. (2010) Exposición a la violencia, competencias ciudadanas y agresión: contribuciones específicas y combinadas de los barrios, escuelas y familias. Documento CESO 163- Bogotá: Universidad de los Andes.
- Ministerio de educación Nacional (2000). Lineamientos curriculares en educación artística. Editorial Delfín.
- Ministerio de Educación Nacional (2010). Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media. MEN. Bogotá.
- Ortega V, P y Ghiso, A. (2003) Grupos de Aula Conflictos y Normas. Fundación Universitaria Luís Amigó. Pág. 29)
- Parsons, T. (1966). El sistema social. Ediciones Política de Occidente. Madrid.
- Paz Araya, C. (2014). *La danza como generadora de una convivencia armoniosa al interior del aula estudio sobre cuáles de los factores del comportamiento escolar des adaptativo son modificados por un taller de danza extra programático realizado a estudiantes de educación general básica*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Danza, mención pedagogía. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago de Chile.
- Pérez, JM. (s.f.) Una visión desde la didáctica de las ciencias fácticas interestructurales. alumno-conocimiento y el docente como mediador. En: <http://educrea.cl/una-vision-desde-la->

didactica-de-las-ciencias-facticas-interestructuracion-alumno-conocimiento-y-el-docente-como-mediador/

Perkins, D (1997) ¿Qué es la comprensión? En: Stone, Martha (Comp.). "*La enseñanza para la comprensión*". Taurus, Madrid.

Read, H. (1995). Educación por el Arte. Barcelona: Paidós Educador.

Rodríguez Gómez, G. 1996. Metodología de la investigación Cualitativa. Ediciones Aljibe. Granada: España.

Rojas, I. (2015) La danza como herramienta para mejorar la convivencia escolar en niños y niñas de la comuna de Peñalolén . *Revista Sul Americana de Psicología*, v3, n1, Jan/Jul, 2015.

Sánchez Acevedo, L. (2014). Danza para la vida: el mejoramiento de las relaciones interpersonales en estudiantes de grado octavo del IED Garcés Navas de Bogotá. Tesis de Grado. Universidad Distrital. Bogotá.

Secretaría de educación Distrital (2015). Clima escolar y victimización en Bogotá. Resultados IED Costarica. CD. SED.

Secretaría de educación Distrital (2014) Educación para la ciudadanía y la convivencia. Documento Marco. SED. Bogotá.

Secretaría de educación Distrital. (2014) Educación para la ciudadanía y la convivencia. Lineamiento pedagógico. SED. Bogotá.

Secretaría de educación Distrital. (2014) Orientaciones para la Educación Artística. SED. Bogotá.

- Torrente, C.E. y Kayanet, F. (2007) Contribución de las competencias ciudadanas al rompimiento de la violencia en Colombia: Un estudio a nivel nacional. Documento CESO 15. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Torrents, C y Castañer i Balcells, M (s. f). Educación integral mediante el Contact Improvisation. INEFC, Universitat de Lleida.
- Vasco, C.E. (1990) “Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica”. Díaz y J. Muñoz (eds.). *Pedagogía, discurso y poder*. Corprodic. Bogotá. pp: 107-122.

Anexo 1. Entrevista semi-estructurada para estudiantes

LA EDUCACIÓN EN DANZA COMO UN CAMPO DE CONSTRUCCIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Fecha: _____

Curso: _____

Sexo: _____

Edad: _____

- ¿Qué personas componen tu familia?
- ¿Cómo son tus relaciones con los otros miembros de la familia?
- ¿Quién manda en la casa?
- ¿Desde cuándo estudias en el colegio?
- ¿Cómo te sientes en el Colegio?
- ¿Cuáles crees que son los principales problemas en el colegio?
- Describe las situaciones en las que se presentan peleas en el colegio
- ¿Te has fijado si en tu curso molestan a alguna niña o niño repetidamente? ¿Por qué crees que los molestan?
- ¿Haz percibido maltrato físico o violencia hacia alguno de tus compañeros o compañeras?
- ¿Cómo describirías a tus compañeros hombres?
- ¿Cómo describirías a tus compañeras mujeres?
- ¿Cómo te describirías tú?
- ¿Qué parte del cuerpo es la que más te gusta? ¿Hay algo que te disguste de tu cuerpo?
- ¿En las relaciones del día a día con tus compañeros hombres, que cosas te disgustan?
- ¿Qué Cosas te agradan?

- ¿En las relaciones del día a día con tus compañeras mujeres que cosas te disgustan?
- Y ¿Qué cosas te agradan?
- ¿Por qué motivos pelearías verbal o físicamente con un compañero?
- ¿Cuáles motivos harían que te pelearas verbalmente o físicamente con una compañera?
- Pensando en la clase de danza:
 - a. Describe las cosas que te gustan
 - b. Indica los ejercicios que te gusta hacer con los compañeros
 - c. ¿Prefieres trabajar con compañeros hombres o mujeres?
¿Por qué?
- Al hacer ejercicios en pareja o en grupo ¿Qué cosas no te gustan de los demás compañeros?
- Y ¿Qué cosas te gustan?
- ¿Cuándo hay ejercicios de contacto, cómo te sientes?
- ¿Qué aspectos cambiarías en la clase de danza?

¿Quieres contar o agregar alguna cosa a los que has dicho?

¡Muchas gracias!!!!

Anexo 2. Entrevista inicial semi-estructurada para profesores/as

LA EDUCACIÓN EN DANZA COMO UN CAMPO DE CONSTRUCCIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Edad:

Sexo:

Materia:

- Usted que ha venido trabajando con el grado octavo, ¿cuáles cree que son los problemas más importantes que tiene este grupo?

- ¿Qué elementos positivos observa usted en este grupo de 8?

- ¿Podría definirme en cinco palabras a los chicos varones de 8?

- ¿Podría definirme en cinco palabras a las mujeres el grado 8?

- Cómo define usted la convivencia en el grado 8?

- Si usted ha identificado problemas de convivencia en grado 8 ¿por qué cree que se están presentando estos problemas?

- ¿Que podría hacerse para resolver estos problemas de convivencia que usted ha identificado?

- ¿Usted cree que la educación en danza puede contribuir a resolver problemas de convivencia? Porqué sí o por qué no

¿Alguna cosa que quiera agregar a lo que le hemos preguntado?

¡Muchas gracias!!!!

Anexo 3. Ejemplo de diario de campo

**LA EDUCACIÓN EN DANZA COMO UN CAMPO DE CONSTRUCCIÓN DE LA
CONVIVENCIA ESCOLAR
DIARIO DE CAMPO**

Registro Número DCELC001

Fecha: 7 de julio de 2015

Observación:

Hora de inicio: 10:25 am

Hora de finalización: 12:05 pm

Lugar: salón de danza bloque c

Curso: 802

La clase inicia con el saludo y llamado a lista. Posteriormente se dan las explicaciones sobre la actividad de clase y se indica que el trabajo a realizar es de forma grupal.

Iniciamos con un calentamiento corporal para disponer el cuerpo y se fundamentan los pasos de la danza los cien pies, que es una danza de la región Caribe.

Cuando llega el momento de trabajar en grupo una niña, no quiere trabajar con ningún niño, porque según ella no le gusta que la toquen. Intento hablar con ella, pero está en una actitud un poco grosera, porque no la dejo hacer con su amiga. Finalmente se sienta y dice que no hará la clase y simplemente la dejo. Aunque la actitud de ella frente al niño hace que él se sienta incomodo rechazado.

Percepciones Subjetivas:

Me siento incomoda y hasta frustrada por la actitud de la niña, pero no quiero que ella se sienta incomoda; pero tampoco el niño que se hace en un lado del salón un poco acongojado. Ella tendrá sus razones para no querer hacer la actividad, de todas maneras, durante las clases la idea es trabajar con ella desde la reflexión y la parte corporal.

Anexo 4. Ejemplo de ficha interpretativa para análisis

LA EDUCACIÓN EN DANZA COMO UN CAMPO DE CONSTRUCCIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

DCELC 001 REGISTRO No. 1 CLASE DE DANZA \ JULIO 07/15

NOTAS DESCRIPTIVAS CLAVE	PRE- CATEGORÍAS
<p>Hora de inicio: 10:25 am Hora de finalización: 12:05 pm Lugar: salón de danza bloque c Curso: 802</p> <p>Cuando llega el momento de trabajar en grupo una niña, no quiere trabajar con ningún niño, porque según ella no le gusta que la toquen. Intento hablar con ella, pero está en una actitud un poco grosera, porque no la dejo hacer con su amiga. Finalmente se sienta y dice que no hará la clase y simplemente la dejo.</p> <p>Aunque la actitud de ella frente al niño hace que él se sienta incomodo rechazado.</p>	<p>Negación al trabajo en grupo Actitud negativa al contacto con otro cuerpo Actitud de rechazo a otro</p>
NOTAS INTERPRETATIVAS INICIALES	NOTAS METODOLÓGICAS
<p>Existen actitudes de rechazo al contacto corporal Esto hace que se afecte el trabajo en grupo</p> <p>Preguntas que surgen: ¿Por qué aparece esa actitud? ¿Será igual la actitud si se trata de un chico o una chica? ¿Qué actividad de intervención puede ayudar a resolver la actitud negativa frente al contacto con otros cuerpos? ¿Cómo manifiestan las chicas y los chicos las actitudes y emociones relacionadas con el rechazo?</p>	<p>Se realizó una observación directa de carácter participante.</p> <p>Sería interesante profundizar quizás con una entrevista corta lo que la niña sintió y los porqués de su actitud.</p>

